

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO  
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE

# Desenvolvimento de atividades *tiered* e *bias* para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira

Ana Luísa Ferreira de Miranda  
Vítor

**M**

2016



**Ana Luísa Ferreira de Miranda Vítor**

**Desenvolvimento de atividades *tiered* e *bias* para aprendentes  
rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de  
língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão,

Orientado pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos

e coorientado pela Doutora Simone Madeleine Auf der Maur Arantes Tomé

Orientadoras de Estágio, Dra. Fátima Van Zeller e Dra. Rosa Lídia Mota Sousa

Supervisoras de Estágio, Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos e Doutora

Simone Madeleine Auf der Maur Arantes Tomé

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016



# Desenvolvimento de atividades *tiered* e *bias* para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira

Ana Luísa Ferreira de Miranda Vítor

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão,

Orientado pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos

e coorientado pela Doutora Simone Madeleine Auf der Maur Arantes Tomé

Orientadoras de Estágio, Dra. Fátima Van Zeller e Dra. Rosa Lídia Mota Sousa

Supervisoras de Estágio, Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos e Doutora Simone Madeleine Auf der Maur Arantes Tomé

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Nuno Manuel Dias Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

*Ao meu avô.*

# Sumário

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VI
Abstract .....	VII
Índice de Anexos.....	VIII
Introdução .....	10
Capítulo 1 – Contexto de Intervenção .....	13
1.1 Escola de acolhimento.....	13
1.2 Caracterização das turmas do projeto.....	15
Capítulo 2 – Enquadramento teórico .....	19
2.1 Pedagogia diferenciada .....	20
2.2 Aprendentes rápidos .....	24
2.3 Tipologia de atividades .....	27
2.3.1 Atividades tiered.....	29
2.3.2 Atividades bias .....	35
Capítulo 3 – Intervenção didático-pedagógica .....	39
3.1 Métodos de recolha de dados .....	41
3.2 Ciclo zero .....	43
3.2.1. Planificação das estratégias a adotar nos ciclos seguintes.....	47
3.3 Primeiro ciclo de investigação .....	49
3.3.1 Primeiro ciclo de investigação no âmbito da disciplina de inglês.....	50
3.3.1.1 Análise e interpretação de resultados .....	52
3.3.2 Primeiro ciclo de investigação no âmbito da disciplina de alemão.....	56
3.3.2.1 Análise e interpretação dos resultados.....	59
3.3.3 Planificação da estratégia a adotar no ciclo de investigação seguinte.....	62
3.4 Segundo ciclo de investigação .....	65
3.4.1 Segundo ciclo de investigação no âmbito da disciplina de inglês.....	66
3.4.1.1 Análise e interpretação dos resultados.....	69
3.4.2 Segundo ciclo de investigação no âmbito da disciplina de alemão .....	76
3.4.2.1 Análise e interpretação dos resultados.....	78
Considerações finais .....	85

Referências bibliográficas.....	89
Anexos .....	93

## **Agradecimentos**

Este foi um ano de novas experiências, crescimento profissional e pessoal. Um ano que obrigou a muita força de vontade e perseverança. De forma a serem atingidos os objetivos destes primeiros passos foram indispensáveis as orientações e ajuda dos profissionais que seguiram o meu percurso.

Desta forma, gostaria de agradecer:

Às orientadoras de estágio, Dra. Fátima Van Zeller e Dra. Rosa Lúcia Mota Sousa, pelo incentivo, aconselhamento, paciência e total disponibilidade durante todo o processo investigativo;

Às supervisoras de estágio Doutora Simone Madeleine Auf der Maur Arantes Tomé e Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos, pela compreensão, apoio, observações e conselhos construtivos;

Destaco um especial agradecimento à minha orientadora de estágio Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos, pela sabedoria, orientação, visão crítica e oportunos conselhos;

Aos alunos do 7º ano de inglês e 8º ano de alemão, pela simpatia, entrega e dedicação;

À minha família e amigos pela compreensão, generosidade e apoio.



## Resumo

Com a finalidade de motivar aprendentes rápidos de línguas estrangeiras e de lhes proporcionar a oportunidade de desenvolverem as suas competências, foram implementadas neste projeto de investigação-ação estratégias e atividades diferenciadas.

Analisada a literatura referente a atividades diferenciadas, os conteúdos propostos por Bowler e Parminter (2002), as atividades *tiered* e *bias* foram consideradas como as mais apropriadas. Os contributos teóricos de Tomlinson (1999), (2000), (2001), (2008) e de Tomlinson et al. (2003) referentes ao conceito de diferenciação revelaram-se indispensáveis. No contexto de aprendizagem das línguas, a aplicação destas estratégias passa pela adaptação dos conteúdos programáticos a esta teoria através de atividades diversificadas que possam promover uma assimilação efetiva e uma dinâmica pedagógica motivada, para que o aprendente rápido possa explorar o seu potencial e expandi-lo.

O projeto de investigação-ação enquadra-se, assim, num processo reflexivo que culmina com a análise e interpretação quantitativa dos dados recolhidos através das atividades realizadas em sala de aula, dos questionários preenchidos pelos alunos referentes ao seu desempenho e preferência de estratégias. Os dados confirmam a pertinência de usar atividades diferenciadas que acolham as necessidades dos aprendentes rápidos, permitindo que o aluno, perante a diversidade, se mantenha motivado e interessado na aprendizagem das línguas.

**Palavras-chave:** pedagogia diferenciada, aprendentes rápidos, atividades *tiered*, atividades *bias*.

## Abstract

With the purpose of motivating fast learners of foreign languages and providing them with opportunities to further develop their competences, differentiated strategies and tasks were implemented as part of this action research project.

After an analysis of the literature on differentiated tasks, those proposed by Bowler and Parminter (2002), namely *tiered* and *bias* tasks, were considered most appropriate. The theoretical contributions of Tomlinson (1999), (2000), (2001), (2008) and Tomlinson et al (2003) regarding the concept of differentiation were also paramount. In the language learning context, the application of these strategies involves the adaptation of school contents through diversified activities that can promote an effective assimilation and a driven pedagogical dynamic so that the fast learner can explore and broaden their potential.

The action research project involved a reflexive process that culminated with the analysis and interpretation of quantifiable data gathered through classroom activities and questionnaires completed by the students concerning their performance and preference of strategy. The data confirmed the relevance of using differentiated activities that fit the fast learner's needs, thus allowing for the student to remain motivated and engaged in language learning.

**Keywords:** mixed-ability, fast learners, tiered tasks, bias tasks.

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Questionário de final de primeiro ciclo de inglês. ....	93
Anexo 2 - Questionário de final de primeiro ciclo de alemão. ....	96
Anexo 3 - Questionário de final de segundo ciclo de inglês. ....	99
Anexo 4 - Questionário de final de segundo ciclo de alemão. ....	101
Anexo 5 - Exemplos do primeiro exercício-teste aplicado à turma de alemão. ....	103
Anexo 6 - Segundo exercício-teste aplicado à turma de alemão. ....	104
Anexo 7 - Tabela com as razões por que preferem ser desafiados. ....	105
Anexo 8 - Tabela - Estudam ou não regularmente para a disciplina de alemão. ....	105
Anexo 9 - Tabela - Se têm preferência em ser desafiados na sala de aula de alemão. ....	105
Anexo 10 - Primeiro exercício-teste aplicado à turma de inglês. ....	107
Anexo 11 - Segundo exercício-teste aplicado à turma de inglês. ....	108
Anexo 12 - Tabela com razões por que preferem ser desafiados. ....	109
Anexo 13 - Primeira atividade <i>tiered</i> diferenciada (inglês). ....	110
Anexo 14 - Segunda atividade <i>tiered</i> diferenciada (inglês) – versão diferenciada e não-diferenciada. ....	111
Anexo 15 - Exemplo do primeiro exercício <i>tiered</i> aplicado à turma de inglês. ....	113
Anexo 16 - Exemplo do segundo exercício <i>tiered</i> aplicado à turma de inglês. ....	114
Anexo 17 - Questionário de primeiro ciclo (inglês) ....	115
Anexo 18 - Gestão anual do programa de 2015/ 2016 da disciplina de Alemão como LII. ....	117
Anexo 19 - Primeira atividade <i>tiered</i> diferenciada (alemão). ....	120
Anexo 20 - Segunda atividade <i>tiered</i> diferenciada (alemão). ....	122
Anexo 21 - Diagrama <i>tiered</i> diferenciado no teste escrito de alemão ....	123
Anexo 22 - Exemplo do primeiro exercício <i>tiered</i> aplicado à turma de alemão ....	124
Anexo 23 - Exemplos do segundo exercício <i>tiered</i> aplicado à turma de alemão ....	125
Anexo 24 - Questionário de 1º ciclo (alemão). ....	126
Anexo 25 - Questionário de 1º ciclo (inglês) - continuação ....	128
Anexo 26 - Questionário de 1º ciclo (alemão) – continuação ....	128
Anexo 27 - Primeira atividade <i>bias</i> diferenciada (inglês) ....	130
Anexo 28 - Segunda atividade <i>bias</i> diferenciada (inglês) ....	131
Anexo 29 - Terceira atividade <i>bias</i> diferenciada (inglês) – versão diferenciada e não-diferenciada .....	132
Anexo 30 - Exemplo da primeira atividade <i>bias</i> diferenciada aplicada à turma de inglês .....	134
Anexo 31 - Exemplo da segunda atividade <i>bias</i> diferenciada aplicada à turma de inglês .....	135
Anexo 32 - Exemplo da terceira atividade <i>bias</i> diferenciada aplicada à turma de inglês .....	136
Anexo 33 - Questionário de final de 2º ciclo (inglês). ....	137
Anexo 34 - Primeira e segunda atividade <i>bias</i> diferenciada (alemão) – versão diferenciada e não diferenciada.....	139
Anexo 35 - Terceira atividade <i>bias</i> diferenciada (alemão).....	141
Anexo 36 - Exemplo da primeira e segunda atividade <i>bias</i> diferenciada aplicada à turma de alemão .....	142

Anexo 37 - Exemplo da terceira atividade <i>bias</i> diferenciada aplicada à turma de alemão .....	143
Anexo 38 - Questionário de final de 2º ciclo (alemão).....	144

## Introdução

Children already come to us differentiated. It just makes sense that we would differentiate our instruction in response to them (Tomlinson citada em Bremner, 2008, p. 5).

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional pertencente ao Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Neste relatório serão descritos, de forma clara e realista, todos os passos deste estudo, que teve lugar no estágio bidisciplinar – variantes de Inglês e Alemão - efetuado na Escola Secundária Aurélia de Sousa, na cidade do Porto, no ano letivo de 2015/2016.

Partindo da premissa que todas as pessoas são diferentes, é lógico acreditar que todos os aprendentes são também eles diferentes. As diferenças não terminam na fisionomia, sexo ou idade, esses são simplesmente os elementos óbvios. Todos os alunos são intrinsecamente diferentes quanto aos estilos de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, preferência de conteúdos programáticos, conhecimentos prévios, gostos pessoais, entre muitos outros aspetos. O papel do professor passa por fazer uma gestão orientada que se adeque aos diferentes processos de aprendizagem de cada aluno e por conseguir que estes reconheçam, pratiquem e aprendam as matérias lecionadas, através de processos ou estratégias adequados o mais possível às suas necessidades e exigências educativas. É exatamente para reforçar esta ideia que Tomlinson (2008), na citação acima apresentada, introduz o termo “diferenciação” e que Rose (1997), dando seguimento a esta visão, explica a pedagogia diferenciada:

The learners have different linguistic abilities but for different reasons. They have a range of non-linguistic skills so everyone has something special to offer to the class. I have to help them all to progress together, and they have to learn how to value each other's skills. It is an inclusive classroom (p.3).

Segundo estes autores, esta definição de pedagogia diferenciada é sinónimo de um trabalho conjunto do professor com os alunos, igualdade de oportunidades de aprendizagem e justiça. Para o professor, a diferenciação significa reconhecer as diferenças dos alunos, refletir sobre um plano de ação que possa beneficiá-los e estimulá-los e adaptar os conteúdos novos aprendidos, ao mesmo tempo que ampliam o conhecimento prévio dos alunos e

favorecem a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências. A pedagogia diferenciada não é uma opção, é antes uma necessidade. Dessa necessidade desenvolveu-se este estudo. Nele reflete-se sobre uma gestão de sala de aula mais equitativa, na medida em que garante que todos os alunos trabalham as mesmas matérias de um modo adaptado ao seu ritmo de aprendizagem e ao conhecimento prévio evidenciado.

O processo de diferenciação é multifacetado e pode ser encarado sob diferentes perspetivas. Podemos considerar trabalhar com um grupo específico de alunos, através da diferenciação isolar o exercício de uma competência (ou usando no âmbito geral), selecionar diferentes estratégias de diferenciação, entre outras. Neste estudo em particular, dada a sua natureza breve e acelerada, definiram-se as finalidades de modo objetivo para que o estudo fosse exequível. Nesse sentido, seguindo os passos que são comuns a todos os estudos investigativos de observação, planeamento, ação e reflexão, definiu-se na fase de observação o grupo-alvo e na fase de planeamento estabeleceu-se a ferramenta de diferenciação. As atividades *tiered* e *bias* constituem-se, assim, como o cerne deste estudo. Estas estratégias manterão, neste relatório, a designação inglesa por duas razões: em primeiro lugar, visto que a bibliografia respeitante a esta temática se encontra na sua totalidade em língua inglesa; em segundo lugar, porque é nossa convicção que o recurso à tradução não facilitaria a compreensão das estratégias. O recurso a esta ferramenta pretende, no nosso entender, dar uma resposta às indagações levantadas por este estudo.

As duas estratégias procuram aliciar e motivar os alunos de modo diferente. As atividades *tiered* reforçam e incentivam os alunos a desenvolver competências individualmente, para assim encontrarem caminhos desafiantes e novos, para se testarem e perceberem melhor os seus pontos fortes e menos fortes. Tal ação resultará, posteriormente, numa troca de ideias em plenário (técnica que favorece a autocorreção e autorreflexão). As atividades *bias* seguem o mesmo intuito de realização individual da atividade, porém, exigem, seguidamente, um trabalho de correção da atividade em colaboração. Considerando a dimensão das turmas (entre os 25 e 27 alunos cada), o trabalho de pares indiciava ser mais eficaz que o trabalho em grupos. Esta última estratégia ambicionava o entendimento entre os alunos e a capacidade não só de resolver a sua atividade, mas de reconhecer aquilo que o colega havia feito, obrigando-o assim a refletir sobre o seu próprio trabalho.

Neste contexto, o estudo foi desenvolvido com a turma D do 7º ano de inglês e com a turma F do 8º ano de alemão da Escola Secundária Aurélia de Sousa. Assim sendo, os momentos de observação e planeamento inserem-se na apresentação do ciclo zero deste estudo que conduziram à identificação do problema existente, neste caso, em ambas as turmas. A ação é aprofundada no primeiro e segundo ciclos de investigação-ação que englobam os trabalhos prático e experimental. No primeiro ciclo interventivo, opta-se pela utilização das atividades *tiered*, porque requerem um trabalho individual por parte do aluno. No segundo ciclo interventivo, procede-se à alteração da estratégia, sendo implementadas as atividades *bias* que requerem o trabalho colaborativo entre os alunos. Desta forma, as atividades *bias* foram aplicadas na fase final do estudo, permitindo que os alunos se conhecessem melhor e pudessem sentir-se mais predispostos a colaborar em trabalho de pares. O momento reflexivo, intercaladamente realizado no final de cada ciclo investigativo, é constituído pela análise e interpretação dos resultados obtidos, em que são analisadas as respostas diversas mediante os diferentes instrumentos utilizados, para que no final do estudo se pudessem tecer algumas considerações finais acerca deste projeto de intervenção didático-pedagógica e, assim, rematar a formação pretendida.

# Capítulo 1 – Contexto de Intervenção

Neste capítulo apresenta-se a Escola Secundária Aurélia de Sousa, local onde se realizou a Iniciação à Prática Profissional bidisciplinar, nas variantes de Inglês e Alemão, no decorrer do ano letivo de 2015/2016. Nas duas turmas que integram este projeto de investigação-ação foi identificado um problema que conduziu à pesquisa de estratégias para o colmatar. Da pesquisa literária surgiram as atividades *tiered* e *bias* que levaram à formulação da questão investigativa que integra todos elementos e à qual este estudo tentará responder.

## 1.1 Escola de acolhimento<sup>1</sup>

A implementação deste projeto de investigação-ação ocorreu na Escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário Aurélia de Sousa. É sede de agrupamento, integrando seis escolas que se estendem por todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao último ano de escolaridade obrigatória. A Escola Secundária Aurélia de Sousa detém quatro cursos no ensino secundário que dão seguimento para o ensino superior, mas também um Curso Profissional de Técnico de Turismo. Incorpora uma paleta de estudos versátil e é composta por um corpo docente empenhado no desempenho positivo dos seus alunos. A ação pedagógica desta escola assenta na formação para a cidadania, sendo para tal mantidos elevados níveis de exigência e qualidade.

A filosofia praticada e partilhada, tanto pela escola como os seus professores, preconiza a liberdade responsável dentro do espaço escolar e molda os seus alunos para que se tornem conscientes dos seus direitos cívicos, mantendo a disciplina e o respeito pela propriedade comum a todos. Os valores de tolerância e respeito fortalecem os laços entre a instituição, alunos e professores e contribuem para a formação de alunos autónomos que buscam o sucesso académico.

---

<sup>1</sup> As informações presentes neste subcapítulo foram consultadas no *website* da Escola Secundária Aurélia de Sousa. <http://ae-aureliadesousa.com/>.



Em funcionamento desde 1948, esta escola era, inicialmente, uma escola técnica para raparigas. Após uma mudança das instalações, em 1978, para o local em que se encontra nos dias de hoje, a instituição de ensino tornou-se maioritariamente uma escola básica e secundária, mantendo ainda alguns cursos profissionais. Nos dias de hoje, mantém ainda o curso de turismo, acima mencionado, e o Curso Profissional de Técnico de Marketing. Atualmente é frequentada por cerca de 1200 alunos, em regime diurno, distribuídos pelos Ensinos Básico e Secundário.

No âmbito deste projeto, o Departamento de Línguas Estrangeiras desta escola assume um maior destaque. Este é constituído por dezoito elementos, sendo que a sua maioria leciona inglês e os restantes lecionam espanhol, francês e alemão. No decorrer do ano letivo 2015/2016, foram dinamizadas atividades por parte deste departamento, quer entre disciplinas, quer entre as várias escolas do agrupamento. Constam dessas atividades a participação na Semana das Humanidades (em que se celebrou o dia de Martin Luther King), a celebração do dia de São Valentim, a dinamização de duas peças de teatro, para o ensino básico e secundário, pela *English Theatre Company*, assim como o desenvolvimento de um projeto de grupos de homogeneidade relativa com vista à promoção do sucesso na disciplina de inglês numa das escolas do agrupamento. No término do referido ano letivo, o departamento de línguas concluiu também a sua participação no projeto europeu *Comenius*. Neste projeto estão envolvidas escolas da Turquia, Polónia, Itália, Hungria e Portugal com o objetivo de sensibilizar os alunos e fazê-los desenvolver uma consciência e respeito pela diversidade cultural, promover a mobilidade dos alunos em termos qualitativos e quantitativos dentro da União Europeia, incitá-los ao exercício de uma cidadania europeia ativa e desenvolvimento de novas aptidões que melhor os preparem para as suas vidas profissionais.

## **1.2 Caracterização das turmas do projeto**

Durante este ano letivo, o trabalho de estágio, foi desenvolvido em conjunto com quatro turmas – duas turmas de inglês e duas de alemão –, sendo que para cada disciplina se designou uma turma do ensino básico e uma do ensino secundário. Na disciplina de inglês trabalhou-se com um sétimo e um décimo ano de escolaridade, ao passo que na disciplina de alemão a mesma ação se desenvolveu com uma turma de oitavo ano e uma turma de décimo ano do Curso Profissional de Turismo. Sendo este um Mestrado em Ensino bidisciplinar, o projeto foi aplicado em duas turmas distintas – o oitavo ano de escolaridade de alemão e o sétimo ano de escolaridade de inglês.

Na língua alemã, a turma F do oitavo ano é constituída por vinte e seis alunos – dezasseis rapazes e onze raparigas. Estes alunos estão no segundo ano de aprendizagem da língua alemã e, mediante o que é observável na sala de aula e no decorrer dos blocos de regências lecionados, é uma turma que mantém um crescente interesse em adquirir novos conhecimentos, com uma participação ativa e pertinente durante as aulas e um comportamento adequado ao contexto. A sua maioria apresenta um nível de empenho e interesse na aprendizagem da língua alemã bastante elevado. No entanto, na fase final do ano letivo este grupo do oitavo ano sofreu uma mudança de docente. Este aspeto produziu uma rutura expectável na dinâmica de trabalho. Durante o período de adaptação ao novo docente, verificou-se que o comportamento e predisposição para a aprendizagem da língua estrangeira tinha sofrido alterações. A mudança não foi uma condicionante, mas todos os blocos de aula doravante lecionados na turma tiveram uma particular atenção a este aspeto, visto que os alunos foram modificando o ritmo de trabalho até aí adquirido, tendo, inclusive, a motivação geral sofrido um declínio. Desta forma, observou-se que os alunos se tornaram mais retraídos no seu envolvimento na sala de aula, que apresentaram mais dificuldade em entender as atividades propostas e que necessitaram de mais apoio no decorrer das aulas à medida que as matérias se foram tornando mais complexas. Todas estas transformações requereram um período de adaptação.

Na língua inglesa, a turma D do sétimo ano é constituída por vinte e sete alunos – treze rapazes e catorze raparigas. Esta é uma turma composta por alunos que ingressaram pela primeira vez nesta escola no presente ano letivo e que, considerando as suas idades – compreendidas entre os doze e treze anos –, não têm, por vezes, um comportamento totalmente adequado a uma sala de aula. Este fator foi sempre considerado durante a elaboração dos blocos de regências, atendendo a que poderia potencialmente comprometer a aplicação do estudo. No entanto, são, na sua generalidade, alunos com um razoável domínio da língua inglesa, assim como interessados e participativos nas aulas. A turma D detém alguns alunos que requerem mais atenção por parte do professor, sobretudo pela ocorrência constante de falta de concentração e subsequente interrupção do ritmo da aula, ressaltando-se o caso de um aluno que sofre de disortografia e que requer do professor um maior cuidado na elaboração dos materiais didáticos.

A escolha das duas turmas acima descritas ocorre nos primeiros meses do ano letivo, na fase de observação das turmas com as quais se desenvolveria o estudo. Após a observação de algumas aulas e reflexão sobre as notas recolhidas nesse período, destacou-se que alguns dos alunos de cada turma concluíam as atividades antes dos colegas, sendo também aqueles que se mostravam mais à vontade com a língua estrangeira e que participavam mais nas aulas. No entanto, durante o desenvolvimento das aulas, eram também esses os alunos que mais cedo mostravam sinais de desconcentração, desmotivação, chegando mesmo a perturbar o ambiente de trabalho dos colegas que ainda não haviam terminado as atividades. Após a identificação do fator comum em ambas as turmas, seguiu-se uma conversa com as respetivas professoras. Desta forma, confirmou-se tratar de alunos detentores de conhecimentos sólidos da língua estrangeira, com notas compreendidas entre o Bom e o Muito Bom e que demonstravam maior facilidade na realização das atividades atribuídas à turma. Segundo a descrição das docentes das turmas e o que foi possível verificar através da observação das aulas, os alunos mostravam ser interessados, conseguiam compreender as matérias lecionadas e gostavam de tentar fazer mais do que o que era esperado deles. Estes alunos apresentavam, em comparação com os seus colegas, um maior interesse e curiosidade pelas disciplinas. Tais graus de interesse e curiosidade eram notórios, visto que estes alunos expandiam os seus conhecimentos ao autonomamente aprofundarem vocabulário e regras gramaticais em casa, partilhando-as e debatendo-as na sala de aula.

No sentido de evitar que estes alunos perdessem a motivação para a aprendizagem de novos conteúdos e aplicação dos conhecimentos já didatizados, somente porque tinham de esperar pelos colegas, considerou-se relevante perceber o que poderia ser feito para os auxiliar. A solução para esta problemática passaria pela existência de estratégias que contemplassem todos os tipos de aluno, fossem eles mais ou menos rápidos, com maior ou menor predisposição para aprender e que fossem ao encontro das suas preferências metodológicas. Desta forma, estabeleceu-se que o enfoque desta intervenção didático-pedagógica seria a implementação de estratégias, sob a forma de atividades apelativas, desafiantes e motivadoras, que pudessem beneficiar a continuada aquisição de conhecimentos por parte destes alunos que mostram ter um ritmo de aprendizagem diferente e uma curiosidade acrescida em relação à disciplina de língua estrangeira, não descurando, de forma alguma, as necessidades educativas da turma em geral.

Procedeu-se à pesquisa de estratégias que pudessem ser adaptadas à medida dos aprendentes rápidos, não excluindo os outros elementos da turma. Pretendeu-se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e desafiá-los à compreensão de novas estruturas e nuances da língua estrangeira. Esta nova pretensão desenhou-se como o aspeto preponderante para manter estes alunos focados e empenhados em aprender mais e fazer melhor.

As estratégias que resultaram dessa pesquisa e que pareceram melhor se ajustar a este grupo de alunos foram as atividades *tiered* e *bias*. Entende-se que a aplicação de uma nova estratégia poderá trazer benefícios não só para alguns alunos, mas para toda a turma. O objetivo principal desta intervenção didático-pedagógica será responder à seguinte questão investigativa: “Podem as atividades *tiered* e *bias* ser desafiantes para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira?”. Esta pergunta conduzirá não só toda a investigação literária, como também todas as aulas do estudo doravante planificadas. Para que seja possível dar uma resposta a esta pergunta foram encontradas duas estratégias a aplicar nas turmas – as atividades *tiered* e *bias*, com as quais se tentará elevar o empenho e interesse dos alunos. As atividades foram adaptadas aos grupos de aprendentes rápidos, seguindo os múltiplos passos indicados pela literatura. A análise dessas atividades produz dados que permitem extrapolar se as estratégias foram benéficas e motivantes para os alunos. A recolha bibliográfica e o trabalho desenvolvido foram fundidos,

para que se pudesse assegurar a utilização de duas estratégias que viabilizassem uma melhor aprendizagem para os alunos.

## Capítulo 2 – Enquadramento teórico

Neste capítulo serão explicitadas as características observadas nas turmas, que moldam e ajudam a reduzir o foco deste estudo, neste caso o contexto, tipo de alunos e as estratégias a usar. A revisão literária que faz parte deste capítulo serve de base à prática levada a cabo, em contexto de estágio e justifica, igualmente, o sucesso ou insucesso do estudo. A componente prática desta intervenção didático-pedagógica pretende ver aplicados os pressupostos que a literatura prevê e propõe.

A revisão literária é um instrumento essencial do processo investigativo. Este elemento sucede a identificação do problema da(s) turma(s), pelo que a leitura acerca desse problema se torna importante para poder definir um plano de ação. Cardoso et al. (2010) citado em Bento (2012, p.1) afirmam que “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”. Assim sendo, foi no sentido desta indicação que se conduziu este estudo. O debruçar sobre o trabalho já conseguido e didatizado tornou a adaptação e implementação do trabalho prático mais fácil.

O aluno do ensino superior, agora professor estagiário, assume o papel de investigador e como tal desenvolve ferramentas e objetivos de trabalho. Neste caso as ferramentas são: a observação e os processos sugeridos pela literatura. Os objetivos são a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e uma resposta à questão investigativa, neste caso, “Podem as atividades *tiered* e *bias* ser desafiantes para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira?”, formulada após a conclusão da revisão literária.

Deste capítulo constam os principais elementos que foram alvo de análise neste estudo. Conceitos como pedagogia diferenciada, aprendentes rápidos e as atividades *tiered* e *bias* são detalhados e explicados. O estudo é projetado a partir destes termos abrangentes do ensino (pedagogia diferenciada e aprendente rápido) que caracterizam a turma e o grupo de alunos que participa no estudo, mas também a partir de estratégias mais específicas de atividades que após contextualizadas e esclarecidas são postas em prática no estágio.

## 2.1 Pedagogia diferenciada

O termo pedagogia diferenciada é um termo complexo e vulnerável. O conceito de pedagogia diferenciada influencia a ação do professor, a sua predisposição, nas fases de preparação e atuação, no desenrolar das atividades da aula e diretamente na sua relação com os alunos envolvidos. Jungles (2011) atribui vários significados ao termo e todos eles convergem para o mesmo objetivo:

[O] termo “pedagogia diferenciada”, que pode ser entendido como um instrumento, uma atitude, uma abordagem, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão de sala de aula. O objetivo é considerar a diversidade dos alunos e dar a todos eles a chance de aprender. Diferenciar é também elevar a qualidade do ensino.

O objetivo mencionado por Jungles é a inclusão de todos os alunos no processo de diferenciação, para que todos tenham a oportunidade de obter um ensino relevante e de qualidade.

Rose (1997) insere todo o conceito numa metáfora que ilustra o seu caráter inclusivo:

Think of the class as a lift (elevator). Everyone needs to get into the lift to start with. Some students will run into the lift, some will have to be dragged in. Some students will travel right to the top of the building, some may stop at the third floor and some may only reach the first floor, but everyone will have travelled somewhere successfully. At the end of a class, every student can leave the room feeling that they have been challenged and that they have achieved something (p.3).

Podemos assim perceber que este conceito educativo não é desenhado apenas para alguns alunos. É sim feito à medida do aluno e envolve todos os elementos de uma turma. Não existem dois alunos iguais, pois eles irão diferir, entre outras coisas, em preferências escolares, ritmo de aprendizagem e interesse. Ur (1996) citada em Çopur (2005), apresenta uma longa lista de fatores.

Language learning ability, language knowledge, cultural background, learning style, attitude towards language, mother tongue, intelligence, world knowledge, learning experience, knowledge of other languages, age, gender, personality, confidence, motivation, interests, and/or educational level (p. 1).

Os elementos acima referidos tornam necessário um ensino diversificado que rompa com as raízes do ensino tradicional em que o professor fala para todos os alunos da mesma forma e, ano após ano, repete o mesmo processo com diferentes grupos. A pedagogia diferenciada não tem preferência por um único perfil de aluno, ela é inclusiva, aceita e pretende ajudar a desenvolver todos os alunos.

Embora seja considerada necessária, a diferenciação ainda não é totalmente praticada dentro da comunidade educativa. A prática diferenciada requer que o(a) professor(a) aceite novas responsabilidades, despenda de tempo de preparação, mostre vontade de conhecer melhor as necessidades e interesses dos alunos, utilize estratégias diversificadas, adapte materiais, entre outros. Entende-se que o professor que se dedica à diferenciação torna-se um profissional mais completo, que combate constantemente a desmotivação e o insucesso dos alunos, o que permitirá que ao longo dos anos crie um espólio de estratégias às quais pode recorrer. Considerando a significância da diferenciação e o impacto positivo que pode gerar, tanto no profissional educativo como no aluno, o uso desta ferramenta entende-se como sendo promissor e gratificante. O autor Earl (2003) citado em Tomlinson (2008) reforça essa mesma ideia, afirmando “[d]ifferentiation is simply what comes next” (p.27).

A planificação de uma aula para uma turma pedagogicamente diferenciada requer a apreciação de uma multiplicidade de fatores. Os autores Lomakina et al. (2015) referem como fatores a considerar: a conceção de atividades com diferentes níveis de complexidade, o que irá permitir abranger todos os tipos de alunos, do aluno com mais dificuldades ao mais avançado. Este último aspeto é central para este estudo e vai ao encontro dos autores Lomakina et al. (2015) que referem que “more complicated and challenging tasks assigned for advanced learners will definitely guarantee that they keep motivated and go on to make progress” (p. 41). O ritmo da aula é importante e deve ser ajustado ao aluno e ao tipo de atividade que está a ser implementada na sala de aula. Um ritmo desajustado pode, tal como os autores Lomakina et al. referem, desmotivar os alunos rápidos e deixar frustrados aqueles que não conseguem acompanhar um ritmo mais acelerado. O último pode desencadear múltiplos medos e complexos de inferioridade perante os colegas da turma. Tomlinson (2001) defende a diferenciação e dedica parte do seu trabalho a refletir sobre as necessidades dos alunos rápidos, evidenciando:



The primary intent of differentiated instruction is to maximize student capacity, when you can see (or you have a hunch) that a student can learn more deeply, move at a brisker pace, or make more connections than instructional blueprints might suggest, that's a good time to offer advanced learning opportunities (p. 11).

Quando o aluno é identificado como estando num patamar de aprendizagem avançado, a diferenciação será um auxílio à progressão e ao desenvolvimento. Tomlinson (2000) não vê a diferenciação como uma “receita” para o ensino, algo que se faz quando o professor tem tempo e é conveniente, a diferenciação “is a philosophy [...] it is based on a set of beliefs” (p. 6). No entanto, o papel do professor não se torna obsoleto. O professor e o currículo escolar passam a agir e a ser pensados em função da diferenciação para estes alunos. A autora Tomlinson (1999) parece atribuir ao professor que diferencia a responsabilidade de conhecer cada aluno, promover o seu espírito crítico e antecipar o seu progresso.

[D]ignif[y] each learner by planning tasks that are interesting, relevant and powerful. (...) invites each student to wonder. (...) determines where each student is in knowledge, skill, and understanding and where he or she needs to move. (...) differentiates instruction to facilitate that goal. For (...) differentiation is one piece of the mosaic of professional expertise (p. 16).

O professor que acredita na diferenciação realiza todo o seu trabalho a pensar nos seus alunos, visto que são eles que determinam a natureza das atividades utilizadas em aula.

Considerando os aprendentes rápidos, Tomlinson (2001) lista aspetos que podem impedir o seu desenvolvimento académico, sendo eles o facto dos alunos rápidos se tornarem mentalmente ociosos, porque obtêm sucesso nas atividades já sem muito esforço, por se habituarem a somente fazer o que é mais fácil e não atividades que potenciam um maior desenvolvimento das suas aprendizagens. Estes alunos desenvolvem uma autoestima que deriva do sucesso e dos elogios de outros e, por isso, podem nunca chegar a desenvolver a sua autoeficácia, ou seja, uma real convicção das suas capacidades. Por último, alguns alunos rápidos conseguem obter bons resultados sem grande esforço e quando se deparam com um desafio podem tornar-se receosos e frustrados, caso não obtenham a aprovação esperada. Uma medida que tenta minimizar todos estes potenciais problemas é a diferenciação, visto que, através dela, os alunos obtêm “learning experiences designed to fit them” (Tomlinson, 2001, p. 12).

Como forma de zelar pelas necessidades educativas de um grupo de alunos que se destaca pela facilidade de aprendizagem dos conteúdos lecionados, Tomlinson (2001) explicita quatro elementos a diferenciar de forma a facilitar a máxima retenção das matérias e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, nomeadamente: o conteúdo, processo, produção e atmosfera de trabalho. Cada um destes elementos tem um foco específico que se concentra nas necessidades dos alunos, estando todos interligados.

O conteúdo engloba todos os conhecimentos transmitidos, praticados e testados para garantir a máxima retenção por parte dos alunos. Tomlinson entende que existem duas formas de diferenciar os conteúdos programáticos: “adapt *what* we teach” ou “adapt or modify *how* we give students access to what we want them to learn” (Tomlinson, 2001, p. 72). Entenda-se pela afirmação da autora, que é possível ensinar a mesma matéria a todos os alunos, apenas se torna necessário adaptar a forma como se leciona essa matéria. A diferenciação na apresentação da matéria potencia, igualmente, a aquisição dos conteúdos de formas diferentes pelos alunos, logo por mais alunos. Deste modo, os alunos não têm de fazer o esforço adicional de adaptação às matérias que à partida desconhecem, visto que a sua estruturação adaptada possibilita uma assimilação mais facilitada. Segundo a autora, é possível adaptar a complexidade de apresentação do tema e ter em consideração o estilo de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2001).

O processo refere-se à interiorização dos conteúdos e das faculdades exploradas através de diferentes atividades. A atividade é o veículo que transporta o conteúdo que o aluno deve aprender. É através desta ferramenta didática que o aluno tem de dar sentido aos mecanismos que o conteúdo introduz. Esta dinâmica requer que as atividades sejam apelativas e que explorem o pensamento crítico dos alunos.

A produção constitui-se como um processo demorado, pois não se limita somente à realização de uma atividade sobre um tema, mas abrange a compreensão dos conteúdos assimilados num período de tempo mais extenso. Tomlinson (2001) classifica a produção como tendo de provocar “students to think about, apply, and even expand on all the key understandings and skills of the learning span it represents” (p. 85). Estas são por definição atividades mais complexas que requerem uma diferenciação cuidada e um maior auxílio na sua execução por parte do professor.

Finalmente, a atmosfera de sala de aula revela-se um fator que influencia profundamente a aprendizagem. É necessário criar um ambiente seguro e crítico, onde os alunos possam colocar as suas dúvidas livremente, onde não sofram represálias e, acima de tudo, onde igual atenção é prestada a todos os alunos e não apenas àqueles que se mostram mais interessados na aula. Com vista à promoção de uma atmosfera propícia à aprendizagem, é importante estabelecer regras claras dentro da sala de aula que explicitem tudo o que pode ou não acontecer.

A pedagogia diferenciada não é um mito, não é uma opção, é uma realidade nas salas de aula, quer os professores a considerem ou não como uma ferramenta pedagógica fundamental. A união de todas estas estratégias e medidas potencia o desenvolvimento de todos os alunos dentro da sua zona de conforto e permite a sua evolução gradual para níveis mais elevados de proficiência.

## **2.2 Aprendentes rápidos**

Neste estudo, o conceito de aprendente rápido caracteriza e determina os elementos das turmas que constituirão o grupo de alunos sobre quem recairá o processo investigativo. A literatura apresenta diferentes adjetivos para descrever estes alunos: rápidos, avançados ou dotados. No decorrer de todo o processo, adotámos o termo “aprendente rápido” para nos referirmos aos elementos dos grupos-alvo. Tal denominação descreve o aluno que, sucessivamente, demonstra facilidade na assimilação das matérias, emprega corretamente os conhecimentos adquiridos e se interessa em expandi-los.

As diferenças individuais de cada aluno abrangem inúmeros fatores, desde os pontos de interesse, o conhecimento prévio, a predisposição, entre outros, até ao ritmo de aprendizagem. Neste estudo este último fator não é questionável, visto que todos os alunos detêm um ritmo de aprendizagem próprio. A questão centra-se na urgência de a escola proporcionar uma resposta eficaz às necessidades particulares destes alunos. Smutny et al. (2000) destacam um aspeto muito relevante, no qual “schools need to respond to their [young gifted children] educational needs before their abilities diminish or become less recognizable to those who can do something about it” (p. 1). Caso as escolas e os professores não

reconheçam a necessidade de adoção de medidas pedagógicas diferenciadas, existe o risco de os alunos acabarem por se sentir negligenciados e de não atingirem o seu total potencial.

Seguindo este princípio, o professor deve conceber atividades que respondam a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, pois situações, como a seguidamente descrita por O'Connor (2014), devem ser antecipadas, para que não se tornem perturbadoras. O'Connor (2014) expõe uma situação que acontece na maioria das salas de aula:

Some groups finish the assigned task early and do not use the full allotment of time. When groups finish early they usually shift their discussion to topics unrelated to the task at hand. This may be distracting to groups still working on the task. It may also be bothersome to the professor who feels obligated to engage these early finishing groups in an effort to extend their involvement with the task (p. 1).

A sucessiva ocorrência destas situações perturba não apenas a dinâmica de trabalho a desenvolver com a turma, mas também o desenvolvimento individual dos alunos, sejam eles considerados aprendentes rápidos ou não. Entende-se ser necessário prestar aos aprendentes rápidos (e não só aos alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem) um ensino individualizado e de qualidade, para que também eles possam sentir que estão a desenvolver as suas aprendizagens e que estão motivados a estar na escola. Para estes aprendentes, os constantes momentos de arranque e paragem, durante o débito das matérias pode resultar num decréscimo repentino do seu nível de interesse, situação que se pretende contrariar.

Os bons aprendentes de uma língua estrangeira podem obedecer a diferentes perfis. O conhecimento desses perfis auxilia o professor na sua ação e pode determinar o progresso do(s) seu(s) aluno(s). O perfil não deve, todavia, ser a única ferramenta utilizada, devido à sua natureza restritiva. Este serve apenas de fio condutor para o docente. Zare (2012) determina o que é na sua conceção o perfil de um bom aprendente de línguas, através dos critérios abaixo descritos:

1. Find their own way, taking responsibility for their own learning,
2. Organize information about language,
3. Are creative, and try to feel the language by experimenting its grammar and words,
4. Create opportunities for practice in using the language inside and outside the classroom,
5. Learn to live with uncertainty by not getting confused and by continuing to talk or listen without understanding every word,
6. Use memory strategies to bring back what has been learned,
7. Make errors work for them and not against them,

8. Use linguistic knowledge, including knowledge of the first language, in learning a second language,
9. Use contextual cues to help them in comprehension,
10. Learn to make intelligent guesses,
11. Learn chunks of language as wholes and formalized routines to help them perform “beyond their competence”,
12. Learn to use certain tricks to keep conversation going,
13. Learn certain production strategies to fill in gaps in their own competence,
14. Learn different styles of speech and writing and learn to vary their language regarding the formality of the situation (p. 162-163).

Um bom aprendente não é sinónimo de um aprendente rápido, mas o perfil traçado por Zare, inclui características que os aprendentes rápidos desenvolvem, como: assumir a responsabilidade das suas aprendizagens, manipular o contexto para saber os significados, serem tendencialmente mais criativos e dispostos a experiências, entre outros. Neste estudo, partindo do que foi observado, os alunos identificados como sendo aprendentes rápidos preenchem muitos dos critérios descritos. Os alunos revelam um interesse pelo desenvolvimento das temáticas, uma participação assertiva (durante a discussão das matérias), um envolvimento assíduo nas atividades que, na maioria das ocasiões, terminam com mais rapidez e com maior número de conteúdos corretos. Em concordância com Zare, os autores Smutny et al. (2000) descrevem os aprendentes rápidos como sendo “intensely curious, produce a constant stream of questions, learn quickly and remember easily, and think about the world differently than their age-mates” (p. 1). Tanto Zare como Smutny et al. sublinham características observadas no início da prática profissional que acabaram por despoletar este estudo.

No sentido de potenciar o envolvimento dos aprendentes rápidos nas atividades, várias medidas são apresentadas. Smutny et al. (2000) sugerem que os aprendentes rápidos compilem portfólios (uma ferramenta, através da qual é possível ver o desenvolvimento do aluno), trabalhem numa atmosfera que permita o desenvolvimento do aluno ao seu próprio ritmo e, sugerem, também, que os alunos trabalhem em grupos, para que possam aprender a debater ideias, a ser confrontados com opiniões diferentes, a aprender a trabalhar com outros e a entreajudar-se. O autor O'Connor (2014) refere duas estratégias para trabalhar com

aprendentes rápidos, sendo elas os *Question Cubes*<sup>2</sup> e os *Discussion Extender Cards*<sup>3</sup>. Estes jogos lúdicos permitem aos alunos estabelecer associações lógicas, responder a questões difíceis e simultaneamente desenhar e pintar as figuras, trabalhando não só o aspeto cognitivo, mas também o artístico. Desta forma, os aprendentes rápidos têm a oportunidade de expandir os seus conhecimentos, sair das suas zonas de conforto e explorar novos caminhos. Esta conceção pode prevenir que o aluno se sinta deslocado, porque está mais avançado perante a turma e pode ajudar a manter o aluno envolvido o que, por sua vez, aumenta o nível de interesse das atividades.

Sejam aprendentes rápidos ou não, é necessário explorar caminhos alternativos que lhes permitam chegar ao saber que o professor pretende transmitir. No caso de alunos cognitivamente menos desenvolvidos é necessário desenvolver atividades que lhes proporcionem apoio e uma menor margem para cometer erros. No caso dos aprendentes rápidos, as atividades devem afastá-los um pouco da sua zona de conforto e das tipologias que já dominam, para que sejam forçados a aceitar novos desafios e assim descobrir novos caminhos. É também importante que não se habituem demasiado ao sucesso “fácil” e que deem lugar ao desafio e à exploração de tipos de atividades e matérias que desconhecem, assegurando que de alguma forma conduzam ao sucesso.

## **2.3 Tipologia de atividades**

As atividades, como parte integrante do processo de aprendizagem, comportam uma intenção educativa, seja a aprendizagem de vocabulário, conteúdos gramaticais, o treino da escrita, entre outras. Neste estudo, o uso de atividades ambiciona, por um lado, a prática da língua estrangeira, através da aplicação do vocabulário e das estruturas gramaticais lecionadas, e, por outro, a inclusão do fator desafio como promotor da motivação, assim como a estimulação das diferentes formas sociais de trabalho com vista ao desenvolvimento crescente da sua autonomia (trabalho individual) e da sua entreaajuda (trabalho a pares).

---

<sup>2</sup> Tradução: Cubos com questões.

<sup>3</sup> Tradução: Cartões argumentativos.

Da revisão da literatura surgem dois tipos de atividades a implementar nos dois ciclos deste projeto – atividades *tiered* e atividades *bias*. As atividades *tiered* e *bias* envolvem um trabalho diferenciado que se focará num grupo de alunos específico, neste caso em alunos identificados como aprendentes rápidos das línguas estrangeiras lecionadas (inglês e alemão). As primeiras atividades (*tiered*) realizam-se individualmente e são corrigidas em plenário. As atividades *bias* são atividades diferenciadas, mas complementares, que se iniciam com a realização individual e terminam com a correção a pares.

Neste estudo, os ciclos interventivos definem-se consoante a estratégia aplicada. No primeiro ciclo de investigação foram realizadas atividades *tiered* (em três blocos de regências), para as quais se traçaram objetivos, nomeadamente entender se as atividades foram motivadoras e desafiantes para os alunos e das quais se espera obter um resultado positivo. Após a sua realização, iniciou-se o segundo ciclo de investigação, também executado no decorrer de três blocos de regências, em que foi implementada outra estratégia – as atividades *bias* – que seguiu o procedimento acima descrito.

A literatura entende que atividades *tiered* e *bias*, após submetidas à adaptação para que se tornem adequadas ao grupo-alvo, podem ser aliciantes e potencialmente motivantes para os aprendentes com maiores facilidades na língua estrangeira. Ressalva-se que tais atividades podem ser trabalhadas por alunos medianos ou abaixo da média na disciplina de língua estrangeira, potenciando mesmo uma evolução nas aprendizagens desses alunos.

As atividades *tiered* e *bias* apresentam características e objetivos específicos. Estas tipologias de exercícios permitem trabalhar uma multiplicidade de competências – leitura, oralidade, audição e escrita. Não é pretendido que este tipo de diferenciação de exercícios crie um fosso na dinâmica de trabalho da turma ou que desmotive os alunos com um ritmo mediano ou lento de aprendizagem.

Neste estudo investigativo, as atividades planificadas trabalharam em particular compreensão textual, visto tratar-se uma competência necessária e recorrentemente aperfeiçoada ao longo do percurso escolar dos alunos. A competência interpretativa é central na bibliografia de referência deste estudo (Bowler e Parminter, *Mixed level teaching: tiered tasks & bias tasks*) e constituiu-se como base da escolha das estratégias implementadas. O trabalho investigativo assenta na pesquisa de Bowler e Parminter (2002) que destaca esta

competência. A interpretação de textos é uma tipologia de exercício obrigatória no ensino das línguas e referenciada tanto nas Metas Curriculares, como no Programa e Organização Curricular do Ensino Básico de Inglês. Os dois documentos postulam o que os alunos devem aprender no ciclo de estudos em que se encontram. As Metas Curriculares definem a necessidade de “[i]dentificar a ideia principal e a informação essencial em textos diversificados (folhetos, anúncios, ementas)” [Leitura/Reading R7] (Cravo, Bravo, & Duarte, 2013, p. 20). O Programa e Organização Curricular do Ensino Básico de Inglês define que o aluno “[t]ransfere informação selecionada de outros tipos de texto (resumo, poema, diagrama, desenho ...); identifica a principal ideia (s) de suporte” (Departamento da Educação Básica, p. 33). Ambos definem que o aluno deve ser capaz de ler, compreender e saber interpretar textos, de forma a poder usar a informação veiculada.

Cada ciclo de aplicação das atividades diferenciadas integra uma dualidade de objetivos: tornar as atividades mais aliciantes e, ao ter um enfoque diversificado, apelar aos gostos dos alunos. Desta forma, foram definidas, para cada ciclo interventivo, atividades com um grau de dificuldade acrescida e atividades com um maior número de itens de resolução, a aplicar apenas aos grupos de aprendentes rápidos, tal como será explicado posteriormente.

Todas as atividades foram adaptadas aos conteúdos programáticos a lecionar nos diferentes blocos de regências das disciplinas, atendendo aos casos específicos de cada turma e respeitando as sugestões e opiniões das professoras das turmas.

### **2.3.1 Atividades tiered**

A origem etimológica do nome *tier* remonta a França, segundo Onions (1974, p. 923), correspondendo à palavra *tire* que significa “sequência” ou “ordem” que, por sua vez, advém da palavra *tirer* com o significado de “tirar”. *Tiered* implica algo construído por camadas ou, neste caso, em *tiers*. Num contexto pedagógico diferenciado, as atividades *tiered* são por definição adaptáveis a qualquer tipo de aluno, podendo ser simples ou mais complexas. Bowler e Parminter (2002) exemplificam o conceito recorrendo à imagem de um bolo de casamento tipicamente britânico:



Imagine a wedding cake on the one hand (...). The top tier of the wedding cake gives the most support (*the most layers of supporting pillars*) and the least freedom of error (*the smallest area of cake to move around on*). This is a good task for weaker students. The bottom tier gives the least support (*no pillars*) and the most freedom to experiment (*the largest area of cake to move around on*). This is a good task for stronger students. Tiered tasks produce the same results or similar results for all students (p. 13).

Na imagem acima representada, transparece a possibilidade de adaptar as atividades *tiered* consoante o nível de conhecimento dos alunos, evidenciando a ampla abrangência deste modelo, visto que permite criar a mesma atividade, mas com diferentes níveis de complexidade. Consoante o nível a que a atividade se destina poderão ocorrer ligeiras variações, por exemplo: as atividades atribuídas a alunos menos avançados poderão ter instruções mais pormenorizadas que partem de um exemplo, tentarão garantir uma menor margem para erros, entre outras. Quando aplicadas a aprendentes rápidos, as atividades apresentarão um grau de dificuldade mais complexo, tentando ser estruturalmente desafiantes e não incluindo ajudas para possibilitar pôr à prova os conhecimentos dos alunos. Em traços gerais, são esperados conteúdos semelhantes que requerem para a sua resolução a incursão por diferentes caminhos. Johnson (2001) citado em Hogan (2009, p. 12), confirma que as atividades *tiered* são “where students manipulate or practice the same concept or skill: however they do so at differing levels of complexity and sophistication”. O objetivo principal da estratégia, de acordo com Hogan (2009), é incluir os conteúdos programáticos em atividades adaptadas aos conhecimentos dos alunos, para que estes possam atingir diferentes níveis de proficiência na compreensão das matérias. Kingore (2016) entende esta tipologia como uma “escada” na qual os alunos estão em diferentes níveis:

Tiered instruction is like a stairwell providing access within the large building called learning. The bottom story represents learning tasks with less readiness and fewer skills. The stairwell continues through enough levels to reach the appropriate challenge for advanced readiness students with very high skills and complex understanding. There isn't always a student working on every stairwell level as students progress through tiers of learning at different paces (p. 1).

Na elaboração dos diferentes *tiers* (referente à metáfora de Bowler e Parminter (2002)) ou vãos de escada de Kingore (2016) é necessário considerar que as atividades podem ser baseadas em fatores que afetam diretamente o aluno. Heacox (2002) lista esses fatores: “tiering can be based on challenge level, complexity, resources, outcome, process, or product”. Cada um destes fatores abarca as suas particularidades, sejam elas a elaboração de

atividades mais concretas ou abstratas (dependendo do nível de complexidade suportado pelo aluno) e o uso do mesmo material, mas com diferentes perspectivas e objetivos. O respeito por estas particularidades poderá ser mais motivante ou conduzir à exploração dos diferentes processos que os alunos podem desenvolver para chegar ao objetivo da atividade.

A autora Tomlinson (2001) explora e subdivide a diferenciação em três aspetos complementares aos já aludidos pelos autores Heacox (2009) e Kingore (2016), sendo eles: capacidade (*readiness*), interesse (*interest*) e estilo de aprendizagem (*learning profile*). De acordo com Tomlinson (2001), a capacidade está diretamente ligada ao nível de conhecimento dos alunos, o que significa que o professor deve saber aquilo que os alunos sabem e o que não sabem, para que seja possível criar atividades que respeitem o saber dos alunos. Tal como Tomlinson (2001, p.52) refere, o interesse “ (...) is a non-negotiable of teaching and learning”, logo é um fator determinante e que nunca deve ser ignorado pelo professor na conceção de atividades. É importante elevar o interesse dos alunos, para que se sintam motivados e empenhados no processo de aprendizagem. A partir deste aspeto é possível ajudar os alunos a conjugarem o objetivo da escola com o desejo dos alunos aprenderem. Por último, o estilo de aprendizagem é um aspeto que também poderá despoletar o interesse dos alunos e através de uma ação em cadeia fazer com que todos os elementos funcionem em harmonia.

Tomlinson (2001) refere ainda três elementos fundamentais para a diferenciação: conteúdo, processo e produto. Estes três elementos funcionam em combinação com aspetos como a capacidade, o interesse e o estilo de aprendizagem. Resumidamente, o conteúdo é aquilo que o professor ensina e espera que o aluno seja capaz de reter e aplicar (Tomlinson, 2001, p. 72). Este fator é relevante quando consideramos os alunos rápidos, pois estes alunos não beneficiam da constante repetição de matérias que eles, à partida, já dominam, mas “they gain much from the expectation that they will continually engage in challenging and productive learning in school” (Tomlinson, 2001, p. 75). Logo, o conteúdo deve ser pormenorizadamente conjugado com os aspetos capacidade, interesse e estilo de aprendizagem. O processo, tal como o nome sugere, refere-se ao procedimento pelo qual os alunos têm de passar para fazer sentido ao novo *input* que lhes está a ser transmitido. Tomlinson (2001) propõe as atividades *tiered*, como uma estratégia que potencia o exercício mental, para que o aluno consiga assimilar os novos conhecimentos – “tiered assignments or

parallel tasks at varied levels of difficulty are also powerful vehicles of differentiating process” (p. 80). Finalmente, o produto é a aprendizagem final que resulta dos dois fatores anteriores. Tomlinson (2001) clarifica-o da seguinte forma:

Product is a long-term endeavor. Product assignments should help students – individually or in groups – rethink, use, and extend what they have learned over a long period of time – a unit, a semester, or even a year. Products are important not only because they represent your students’ extensive understandings and applications, but also because they are the element of curriculum students can most directly “own” (p. 85).

Segundo a autora, quando o aluno retém e compreende o que lhe foi ensinado, passa a ser detentor de uma nova aprendizagem. Cada um destes elementos (capacidade, interesse, estilo de aprendizagem, conteúdo, processo e produto) determina o plano de ação do professor e contribui para que este possa planificar uma aula consistente e, particularmente pensada em função do aluno. Tomlinson (2001) acrescenta ainda o seguinte: “[the goal is to bring together the elements we can differentiate and ways we can go about differentiating them so that there is wholeness to what we [teachers] do” (p. 66). Bowler e Parminter (2002) sugerem nas atividades que concetualizam e que implementam, os aspetos explicitados por Tomlinson, aconselhando o professor a determinar as necessidades educativas e a traçar um plano de ação adequado que viabilize o sucesso escolar de todos os alunos. Perante o trabalho a realizar com uma turma, o professor deve ser autónomo e ter a iniciativa de ajustar as atividades em prol dos seus alunos. Nas palavras de Tomlinson et al. (2003, p. 132), é necessário “[to] address learner variance”, permitindo que haja uma maior aproximação das atividades ao nível de compreensão que o aluno detém dos conteúdos programáticos.

O trabalho de Bowler e Parminter (2002) incide sobre as atividades *tiered*, aplicadas a exercícios de compreensão textual e auditiva. Neste estudo, ponderou-se a aplicação de exercícios direcionados para a compreensão auditiva, no entanto, trabalhar duas competências com grupos jovens de alunos poderia ser muito ambicioso. Reiterando a justificação já referida, compreende-se que o trabalho textual assume destaque nos vários documentos que regulam o que um aluno deve reter ao longo do ano letivo, pelo que não parece despropositado o exercício do trabalho interpretativo-textual.

Bowler e Parminter (2002) desenvolvem uma noção de atividades *tiered* através da descrição de exemplos práticos, dos quais podem ser traçadas do conceito, as seguintes características: a gestão de diferentes versões da atividade, para que possa haver diferenciação

dentro de uma turma. Essas versões terão variações semânticas e de quantidade de texto, mas serão, na sua essência, a mesma atividade para todos os alunos, isto para que permita uma correção em plenário. No fundo os conteúdos da atividade são os mesmos, logo, na fase de correção, a atividade *tiered* torna-se igual a qualquer atividade distribuída a toda a turma. Desta forma é possível dar primazia às contribuições individuais dos alunos e testar o seu entendimento das mesmas.

Segundo Cascante (2014), no sentido de cumprir os objetivos desta tipologia de atividade, no decorrer da sua elaboração, devem ser realizados, num primeiro momento, testes para avaliar os conhecimentos dos alunos, para estabelecer o que eles devem saber e o que devem fazer durante a atividade. De seguida, tendo em consideração as capacidades dos alunos, devem ser estruturadas diferentes versões de uma atividade, sendo estas adequadas ao nível de desafio e de auxílio que estes necessitam. Allen et al. (2008) citados em Hogan (2009), salientam que na elaboração de atividades *tiered*, o professor deve pensar nos diferentes níveis de aplicação desta estratégia. Por outras palavras, o docente deverá ter em consideração os alunos que não estão bem preparados, os que estão preparados e, também, aqueles que estão acima do nível esperado – “think of the tiers as: tier 1. approaching the standard; tier 2. ready for the standard; and tier 3. moving on” (Allen et al., 2008, p.14). Em último lugar, no que concerne aos alunos mais rápidos, Hogan (2009, p. 14) reforça que estes necessitam ser desafiados com novos graus de complexidade – “[s]tudents who have shown mastery of the standard through pre-assessment need more. They need to be challenged with more depth and complexity” (p. 14).

No seguimento do acima exposto, o ciclo investigativo deste estudo teve por base as conclusões obtidas após a análise da revisão bibliográfica, tendo sido feitos todos os esforços, para que fossem estimulados os interesses dos alunos, para que os *tiers* fossem adequados ao estilo de aprendizagem e capacidades dos alunos, utilizando temáticas e recursos visuais (uso de imagens) que se consideram estimulantes. Toda esta ação pretendeu promover a retenção e o processamento dos conteúdos, garantindo que o produto fosse assegurado, não só pelos aprendentes rápidos, mas por todos os alunos da turma.

De acordo com Robinson (2010), esta estratégia é justa, visto que a sua adoção implica que todos os alunos sejam desafiados dentro do seu nível de aprendizagem e que, em igual

medida para todos, as atividades se revelem interessantes, desafiantes e motivantes. A ilustração deste aspeto, segundo Robinson (2010), é clara: “[t]he only respectful way to address the differences is to have every individual run as fast as he or she can run at that given time. Either some finish early or, as in our model for differentiating, everyone runs for the same amount of time”. Para a autora, cada aluno deverá trabalhar ao seu ritmo e mediante as suas capacidades, durante o mesmo período de tempo. O aluno com mais dificuldades não deve ter o seu tempo encurtado, porque todos já terminaram, nem o aluno rápido deve ter de olhar incessantemente para o exercício (quando já o terminou) para esperar pelos outros colegas. Robinson reforça a necessidade de todos os alunos investirem o mesmo tempo na sua aprendizagem, sendo que a autora afirma que os alunos que menos tempo investem nas aprendizagens escolares são os “[g]ifted or advanced learners” (Robinson, 2010). Robinson considera que, pelo facto de estes serem alunos que, tendencialmente, terminam o trabalho de sala de aula antes dos colegas, são também aqueles que acabam por investir menos tempo, acabando por assimilar “fast with smart, less effort with greater ability”, passando de alunos acima da média a alunos que obtêm notas aquém das suas capacidades, por falta de empenho. Robinson (2010) entende que uma das formas para tentar suplantar estas ocorrências passa pela realização de atividades *tiered*, isto porque “tiering combats this problem by placing the same expectation of time investment on all students”. O terceiro aspeto referido por Robinson declara que todos os alunos têm o direito de aprender algo novo, o que significa que o professor não deve focalizar-se apenas na aprendizagem do aluno que tem mais dificuldades ou então direccionar a aula para o aluno que, por si, já tende a aprender com mais rapidez. O professor deverá certificar-se que todos os alunos adquirem novos conhecimentos. Finalmente, o último elemento que a autora considera crucial à implementação justa das atividades (*tiered*), relaciona-se com a garantia de que todos os alunos se divertem por igual. No processo de aprendizagem nem todas as matérias são divertidas e nem todos os momentos podem ser vividos através de atividades lúdicas. No entanto, isso não significa que enquanto metade do grupo de alunos faz algo que todos consideram construtivo e divertido, a outra metade esteja a realizar atividades repetitivas e desmotivantes. Segundo Robinson (2010), “no tier of learner should consistently participate in activities that other students would agree are fun, while others do either drill and practice with no engagement”.

As atividades *tiered* não podem ser assimiladas como uma estratégia nova ou inovadora, antes como atividades que assentam em princípios basilares do ensino: a existência de turmas diferenciadas e a procura de um ensino relevante e de qualidade para todos. No contexto deste estudo, entendeu-se que o recurso a esta tipologia de atividades poderia trazer à luz dados significativos, visto ser aplicada a um grupo específico de alunos, neste caso aprendentes rápidos. Este pode, talvez, ser o fator que se distingue da pesquisa encontrada sobre o tema.

### 2.3.2 Atividades bias

Segundo o *An etymological dictionary of the English language* (Skeat, 2005), a palavra *bias* tem origem francesa e pode ter múltiplos significados. Aqueles que parecem enquadrar-se melhor no conceito deste estudo são os que definem o termo como sendo: “anything which turns a man to a particular course, or gives the direction to his measures” ou “to give a bias or one-sided tendency or direction to; to incline to one side” (p. 166). A interpretação deste significado para o propósito deste estudo centra-se na tentativa de direcionar o aluno para algo que o influencie, motive e que se adeque às suas capacidades, mas, principalmente, que extrapole as atividades habituais de sala de aula. Entre as atividades *tiered* e *bias* existe um elemento distintivo, ou seja, enquanto as atividades *tiered* trabalham sempre as capacidades dos alunos individualmente, as atividades *bias* recorrem às capacidades individuais, mas também à capacidade dos alunos de trabalharem a pares.

Bowler e Parminter (2002) introduzem e descrevem a sua implementação por recurso a exemplos práticos. Os autores ilustram o conceito de atividades *bias* referindo-se a ele como uma tarte.

A pie, sliced unequally in two [...]. The bigger slice of the pie is for those with bigger appetites (stronger students). The smaller slice is for those with smaller appetites (weaker students). Bias tasks produce complementary results (p.13).

Esta comparação retrata as atividades *bias* como adaptáveis ao caso particular dos alunos. À semelhança das atividades *tiered*, esta segunda tipologia recorre à atribuição de atividades mais desafiantes e, conseqüentemente, mais difíceis para os aprendentes rápidos, e de atividades mais acessíveis e que garantam o sucesso aos alunos que possam ter mais

dificuldades com a língua estrangeira. No final, o que esta estratégia acrescenta às atividades *tiered*, trabalhadas no primeiro ciclo investigativo, é o fator complementar, em que as atividades são concebidas, para que a sua correção seja feita através de um trabalho de pares colaborativo. Assim, os alunos necessitam de analisar o seu trabalho para, por conseguinte, entender os erros e elementos corretos do trabalho do colega. Desta forma, adiciona-se também alguma responsabilidade a ambas as partes e introduz-se um método de correção que será, neste caso, novo para os alunos, obrigando-os a assumir um papel diferente dentro da sala de aula.

Nas atividades *bias* existem sempre duas versões da mesma atividade, sendo que a distribuição, para efeitos da correção, tem de ser realizada da seguinte forma: cada versão é entregue a metade da turma. Esta ação implicou, no caso específico deste estudo, que a atividade *bias* diferenciada tivesse sido dada a alunos que não integravam o grupo-alvo. Esta particularidade poderia ter tido consequências positivas, visto que também os alunos que, à partida, não entravam no estudo poderiam ter evoluído para além do esperado, acrescentando assim o fator motivacional. Por outro lado, também poderia ter tido consequências negativas que limitariam o estudo, tal como a frustração advinda da não resolução da atividade devido ao grau de dificuldade imposto. No entanto, e para o efeito deste estudo, considera-se que o professor desempenhará um papel fundamental, aquando do momento em que os alunos chegam aos conteúdos pretendidos, ajudando-os e assim garantindo o sucesso de todos e, desta forma, tentando salvaguardar a integridade do estudo. De qualquer modo, de forma a selecionar os alunos, que muito embora não sendo elementos do estudo, têm de alguma forma um aproveitamento positivo às disciplinas de língua estrangeira em questão (inglês e alemão), foram feitas observações cuidadas das suas prestações, tendo todas as escolhas sido debatidas com as professoras das turmas.

O elemento que transforma esta estratégia é a possibilidade de corrigir as atividades recorrendo ao formato de trabalho colaborativo. O trabalho de correção colaborativo, sequente à resolução individual da atividade, possibilita a junção e troca de informações, ação que acaba de algum modo por trazer um suporte a ambas as partes (alunos com e sem a atividade diferenciada). Bowler e Parminter (2002) expõem um aspeto que define positivamente o trabalho colaborativo:

This type of feedback, in weak/strong pairs, is very motivating for the weaker students. [For example] They have got the difficult questions that the strong students have struggled to reconstruct. For weak students, already knowing key information is a pleasant change from traditional whole class oral feedback, which often turns into a dialogue between the teacher and the brightest and most forthcoming students, while the weaker students feel left out (p. 15).

No formato colaborativo, o aprendente menos rápido tem a vantagem de possuir as respostas mais complexas, podendo ser considerado um fator motivante. Esta estratégia, não só desafia o aluno que domina melhor as matérias, como também apoia e motiva o aluno que não se sente tão à vontade com as atividades de sala de aula. Houve um cuidado extra de emparelhar alunos que se entretinham, comunicassem e debatessem as matérias, de forma a contribuir positivamente para um trabalho a pares. Bremner (2008) defende o modelo cooperativo, afirmando que o “co-operative group work allows pupils to work within their preferred learning style while developing their social skills” (p. 7). As consequências esperadas da aplicação das atividades *bias* são entendidas como positivas e potenciadoras da formação de alunos mais completos e empenhados. Salienta-se também que a ação desta estratégia poderá influenciar tanto os alunos que participam diretamente nas atividades diferenciadas *bias*, como aqueles que, de uma forma mais indireta, recolhem os benefícios do trabalho colaborativo. Lomakina et al. (2015) explicitam este último ponto de uma forma muito clara:

The teacher has to meet the needs of all the students of the class, thus in the process of acquiring knowledge it is crucial to organize the pair work in such a way that students start learning from each other. (...) [T]he use of pair work based on the principles of peer tutoring helped improve the skills of average learners while solidifying skills of advanced learners that were proud to fulfill the role of an “aide” (p. 40).

A correção a pares, tal como Lomakina et al. sugerem, dá ao aluno que se sente mais à vontade com a língua estrangeira a oportunidade de apresentar ao seu par o seu processo de raciocínio, explicar dúvidas imergentes, assumindo um papel de maior responsabilidade dentro da sala de aula. No estudo em questão, esta componente não teve destaque, mas conduziu à troca de impressões entre os alunos e à procura do esclarecimento de dúvidas insurgentes.



Rose (1997) alude a eventualidade de, após explicar aos alunos a existência de versões das atividades (neste caso uma versão mais simples e uma mais desafiante), lhes possibilitar a escolha da versão da sua preferência. Segundo o autor, o aluno pode, num primeiro momento, até escolher a versão que menos se adequa a si, mas eventualmente ele irá querer ser desafiado e não quererá realizar atividades sempre ao mesmo nível. Esta seria uma componente interessante a explorar, porém, tendo em conta a brevidade de implementação do estudo, não pareceu adequado o uso desta estratégia.

A pesquisa desta estratégia demonstra que a terminologia definida pelos autores Bowler e Parminter (2002) pode ser singular, principalmente, considerando a ausência de outros artigos que mencionem o termo “atividades *bias*”. Este fator pode ser encarado como uma limitação à implementação desta estratégia. No entanto, optou-se por encarar esta situação como permitindo realizar algo considerado, pelos autores, como diferente e talvez até inovador. A escassa literatura em torno das atividades *bias* permitiu o seu uso e exploração livres, tendo esta variável sido encarada como componente motivante e aliciante, não só no que se relaciona com a sua adaptação, bem como com a sua implementação em contexto da sala de aula.

## Capítulo 3 – Intervenção didático-pedagógica

Neste capítulo apresentam-se, detalhadamente, as etapas deste estudo: ciclos de planeamento, observação, ação e reflexão da intervenção didático-pedagógica. Todas as fases que conduzem à resposta da questão investigativa nascida da observação das necessidades das turmas e formulada no início deste processo interventivo – “Podem as atividades *tiered* e *bias* ser desafiantes para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira?” – são explicitadas. Seguem-se a apresentação dos métodos de recolha de dados, a introdução das estratégias aplicadas às turmas do 7º ano de inglês e 8º ano de alemão, a sequência prática das atividades (*tiered* e *bias*) e a análise e interpretação de resultados.

Este projeto investigativo entende-se como sendo um projeto de investigação-ação e Wallace (1998) atribui a este processo as seguintes características:

Action research is different from other conventional or traditional types of research in that it is very focused on individual and small-group professional practice and is not so concerned with making general statements. It is therefore more ‘user-friendly’ in that (for example) it may take little or no use of statistical techniques. The main function of action research is to facilitate the ‘reflective cycle’, and in this way provide an effective method for improving professional action (p. 18).

A investigação-ação, tal como Wallace descreve, debruça-se sobre o processo reflexivo do professor que, conseqüentemente, pode melhorar a sua prática profissional. Farrel (2007) mostra em maior detalhe aquilo que entende serem os passos de uma investigação, na qual o investigador para melhorar a sua prática necessita ter a capacidade de se questionar e refletir: “[a]ction research generally involves inquiring into one’s own practice through a process of self-monitoring that generally includes entering a cycle of planning, acting, observing and reflecting on an issue or problem in order to improve practice” (p. 94). Para Farrel, este é também um processo que está muito dependente da reflexão, da capacidade de o professor avaliar o problema, desenhar um plano de ação e refletir sobre a sua implementação.

Existem outras características que estão intrinsecamente ligadas a um projeto de investigação-ação. Um estudo desta tipologia não deve, à partida, surgir de uma ideia pré-

estabelecida, deve sim tomar forma após o contacto com o corpo educativo. Só então podem ser, após uma análise, identificados os problemas a solucionar. A solução passará sempre pela melhoria do funcionamento da turma como um todo, inserida na comunidade educativa, pois tal como Mettetal (2012) refere, “research cannot be allowed to take precedence over student learning”. O estudo tem de ser estruturado a pensar no bem-estar e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Desta forma, e sendo esta uma intervenção que respeita esses moldes, os passos tomados encontram-se divididos no primeiro e segundo ciclos, cada um com objetivos singulares, mas complementares. Por outras palavras, cada ciclo interventivo tem a sua própria finalidade e utiliza diferentes estratégias, mas todos eles se adequam, para que seja possível tirar conclusões desta investigação.

Após a sua conclusão, cada atividade aplicada foi recolhida, corrigida e entregue, para que os alunos pudessem analisar e reconhecer os pontos positivos e negativos da sua *performance*, assim como aspetos que poderiam melhorar. As atividades ajudaram a determinar quais as matérias que os alunos dominavam e o seu progresso de atividade para atividade. Como forma de registo e prova desta investigação foi mantida e guardada uma cópia de todas as atividades realizadas pelos grupos de projeto. No final de cada ciclo, todas as atividades foram analisadas em conjunto para, a partir delas, se tentar extrair uma tendência. Era pretendido verificar o progresso do coletivo de alunos de aprendentes rápidos, ao mesmo tempo em que se tentava aferir as áreas ou atividades em que os alunos tivessem sentido mais facilidades ou dificuldades. Após a conclusão do processo de investigação-ação, compararam-se os resultados obtidos nos dois ciclos com vista à elaboração das considerações finais.

Neste capítulo serão apresentados os métodos de recolha de dados utilizados – as atividades aplicadas e os questionários de fim de ciclo – com os quais será possível entender o percurso dos alunos durante a aplicação das estratégias, assim como o que eles acharam das atividades implementadas na sala de aula. Estes dados irão contribuir para a definição dos resultados e para o reconhecimento do sucesso ou insucesso da investigação. Tanto a criação das atividades dos ciclos, como os questionários tiveram como base a literatura. As atividades foram inspiradas nos exemplos fornecidos pelos autores Bowler e Parminter (2002), como já havia sido mencionado, e os questionários tiveram como base as sugestões

de Dörnyei (2003) e resultaram também de um trabalho desenvolvido em conjunto com as mentoras e supervisoras envolvidas no projeto.

### 3.1 Métodos de recolha de dados

Num projeto de investigação-ação a obtenção de dados, que justifiquem e comprovem as afirmações e conclusões obtidas através de um estudo desta tipologia, é fundamental. As informações que extraímos, formal e informalmente, mostram o progresso, a regressão, a necessidade de alterar procedimentos, as repercussões da nossa ação (se os alunos sentem diferenças no trabalho desenvolvido, o que mais preferem), entre outras. Num processo de recolha de dados é importante que haja uma diversidade de instrumentos, para que, à medida que se vão aferindo dados, isso seja feito através do cruzamento de ferramentas, conducentes à atribuição e legitimação da validade dos resultados do estudo. No entanto, falta ainda mencionar um elemento fulcral do processo investigativo, ao qual a autora Mettetal (2012) dá destaque: a importância da triangulação de dados que possibilita a obtenção de resultados válidos.

Neste projeto foram utilizados três instrumentos de recolha de dados. Numa primeira instância, recorreu-se à observação direta dos alunos na sala de aula, onde se tiraram algumas notas de campo. Posteriormente, as atividades *tiered e bias*, realizadas com os alunos e que foram corrigidas e arquivadas, serviram de complemento aos resultados obtidos no estudo e responderam, diretamente à questão investigativa que modelou o projeto (*Podem as atividades tiered e bias ser desafiantes para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira?*). Finalmente, o último instrumento de recolha de dados consistiu em questionários de final de ciclo (consultar do Anexo 1 – 4, da p. 93 - 101). Após a conclusão de cada componente prática deste estudo, aplicou-se um questionário, desenhado em conjunto com as mentoras e supervisoras envolvidas no projeto, para que, desta forma, fosse apropriado aos grupos de alunos a que se destinava. Os questionários foram, também, na sua conceção, baseados nas estruturas propostas pelo autor Dörnyei (2003), explicitadas de seguida.

Dois questionários foram aplicados aos aprendentes rápidos, um no final do primeiro ciclo interventivo e outro no final do segundo (Anexo 1, Anexo 4). Estes questionários tiveram como finalidade entender as preferências dos alunos, entre as variantes das atividades aplicadas, assim como reconhecer o grau das componentes motivacional e de exigência (se teriam sido difíceis ou demasiado fáceis), ou seja, pretendiam que os alunos explicitassem, mediante as opções dadas, aquela que se adequava aos seus casos, em particular. Estes dados ajudaram a determinar se, tendencialmente, os alunos se mostraram motivados nas aulas em que as diferentes estratégias deste estudo foram aplicadas, permitindo assim responder, positiva ou negativamente à questão investigativa levantada neste estudo. Neste caso específico existe um aspeto quantitativo que foi avaliado através dos questionários concebidos seguindo as diretrizes mencionadas por Dörnyei (2003):

The essential characteristic of quantitative research is that it employs categories, viewpoints, and models that have been precisely defined by the researcher in advance, and numerical or directly quantifiable data are collected to determine the relationship between these categories (p. 14).

Logo à partida e na maioria das questões são delineadas as opções de resposta, para que o aluno tenha somente de assinalar a que melhor se adequa ao seu caso. Esta estruturação deve-se, primeiramente, à faixa etária em que se encontram os alunos, pois sendo alunos tão novos poderá haver uma maior tendência de se precipitarem no registo da resposta ou, até mesmo, tendo a opção de responder a perguntas abertas, não o fazerem, considerando o trabalho acrescido que isso implica. Tal como o Dörnyei (2003) explica, existem várias desvantagens na utilização de questionário como método de recolha de dados: o questionário tem de ser simples, para que possa ser compreendido por todos, o que pode prejudicar o investigador; caso apenas obtenha respostas superficiais, os respondentes podem dar respostas que não são fidedignas; pode haver problemas de literacia; o respondente por ficar fatigado, se o questionário for longo, entre outros. Tendo isto em consideração, as questões usadas pertenciam, maioritariamente, à tipologia fechada, havendo, todavia, a opção, para que o aluno pudesse adicionar informação.

Os questionários foram respondidos apenas pelos alunos que integraram este estudo (dezassete alunos de ambas as turmas), tendo sido mantido o anonimato, ocorrendo apoio pontual ao seu preenchimento com o intuito de esclarecimento em caso de dúvida. Durante o

preenchimento dos questionários e para que os aprendentes rápidos mais facilmente identificassem a(s) atividade(s) *tiered* e *bias* aplicadas neste estudo, foram colocados exemplares para consulta no centro da mesa. Outra das razões pela qual esta medida se tornou necessária prende-se com o facto de, em algum momento, o questionário ter sido aplicado semanas depois de as atividades terem sido postas em prática com os alunos, logo o recurso aos exemplares de atividades, durante o preenchimento do questionário, se ter tornado num auxílio de memória.

Os métodos de recolha de dados são determinantes e só com eles se podem recolher informações que viabilizam o estudo. Os dados recolhidos, ao serem sustentados pela literatura, determinarão o sucesso ou insucesso deste estudo. Todos os dados recolhidos foram tratados por recurso ao *Software Microsoft Excel*.

### **3.2 Ciclo zero**

O ciclo zero teve lugar no início do ano letivo e compreendeu as observações de aulas, no âmbito das duas disciplinas, e as discussões com as mentoras e supervisoras sobre as características de todas as turmas, numa tentativa de perceber o que era necessário melhorar e trabalhar com estes grupos. Durante este processo, tornou-se evidente a importância de tentar encontrar atividades desafiantes/estimulantes para os aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira. Na sala de aula, constatou-se que alguns dos alunos apresentavam um maior à-vontade com a língua estrangeira. Este fator possibilitava-lhes a resolução célere de um exercício, levando-os a terminar antes dos seus colegas, mas, em contrapartida, ficavam sem qualquer outra atividade para realizar. Nestes alunos acabavam por ser visíveis sinais corporais e comportamentais de desmotivação, quando as atividades em questão comportavam pouco ou nenhum desafio ou dificuldade acrescida.

O tema em estudo surge, assim, da necessidade de acompanhar e proporcionar a estes alunos a oportunidade de desenvolverem ou solidificarem competências, que de outra forma seria difícil, tendo em consideração o ritmo geral da turma. Por outras palavras, numa turma pedagogicamente diferenciada, em que os aprendentes apresentam diferentes patamares de

conhecimento e diversos ritmos de aprendizagem, esta investigação-ação pretende promover o desenvolvimento dos alunos que já apresentam uma maior facilidade de aprendizagem na sala de aula de língua estrangeira, sem que os restantes alunos sejam prejudicados.

Da conceção do estudo emerge a questão investigativa: “Podem as atividades *tiered* e *bias* ser desafiantes para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira?”. Para que esta pergunta obtivesse uma resposta foram definidos os objetivos a alcançar no decorrer da aplicação desta investigação: entender quais dos alunos se inseriam nesta descrição de aprendente rápido, qual o género de atividade que considerariam mais aliciante (atividades de dificuldade acrescida ou com um maior número de itens) e, dentro deste último, por qual tipologia de atividade (atividades *tiered* ou *bias*) mostrariam preferência.

Após a definição do tema, o seguinte passo passou pela seleção dos grupos de trabalho envolvidos no estudo ou grupos-alvo. Para tal, foram implementados, em cada turma, dois exercícios-teste. Cada exercício consistia na realização de uma atividade que abordava uma temática ou ponto gramatical já tematizado no decorrer do ano letivo, detendo os alunos, para o efeito, num espaço de tempo previamente definido. Concluída a atividade, o aluno, de forma silenciosa, levanta-se, permitindo avaliar quem terminava primeiro. Posteriormente, as atividades eram corrigidas pela professora estagiária. Os nomes dos dez alunos que terminaram em primeiro lugar em cada uma das turmas foram anotados, para que se pudesse estabelecer uma comparação entre a correção dos conteúdos da atividade e a rapidez da sua execução. Esta sequência de eventos foi aplicada em todos os exercícios-teste. Os alunos que estavam mais à vontade com a matéria e que terminaram os exercícios, não só mais rapidamente, mas também com um maior nível de correção, compuseram os grupos-alvo em ambas as turmas. A seleção dos participantes no estudo obedeceu a dois critérios: rapidez e correção na resolução dos exercícios-teste. Apenas o preenchimento de ambos os requisitos permitia que os alunos fossem inseridos no estudo, variável que ajudou a não eliminar, à partida, alunos que devessem fazer parte desta investigação e que não o fossem por uma curta diferença no tempo na conclusão das atividades. Desta forma se constituíram os grupos-alvo, com os oito alunos de cada uma das turmas que terminaram mais prontamente e que mais elementos das atividades acertaram. Curiosamente, estes são os alunos que na fase inicial de

observação das aulas tinham já sido identificados como sendo os alunos que terminavam as atividades mais rapidamente em comparação com os colegas da turma.

Na turma do oitavo ano de alemão, o primeiro exercício-teste foi aplicado no dia 8 de janeiro de 2016 inserido no tema abordado em aulas anteriores – *Klassenfahrt nach Berlin*<sup>4</sup> (consultar exemplo da atividade no Anexo 5). Durante a aprendizagem desta unidade, foram listadas diferentes atividades a realizar numa visita de estudo, tendo sido esse o conteúdo a testar na atividade. Após serem relembradas, apresentadas no quadro, anotadas pelos alunos nos seus cadernos diários e, finalmente, lidas por eles, foi dada aos alunos a seguinte atividade: escrever em cinco minutos, seis das atividades que se podem realizar numa visita de estudo. Durante a realização deste exercício de memória, os alunos mostraram-se motivados pela componente competitiva, que possibilitava a oportunidade de terminar em primeiro lugar. Foi então essencial reforçar a importância não só da rapidez de conclusão da atividade, mas também da necessidade de os conteúdos estarem corretos. O segundo exercício-teste teve a sua aplicação no dia 15 de janeiro de 2016, e este compreendia uma ficha de trabalho para preenchimento de espaços, com frases relacionadas com o tema acima referido, mas incluindo o tempo verbal *Perfekt*<sup>5</sup> (anteriormente trabalhado pela professora da turma), tendo os alunos somente de preencher as frases com o respetivo verbo auxiliar – *sein* ou *haben*<sup>6</sup> (Anexo 6). À semelhança do primeiro exercício-teste, os alunos dispuseram de cinco minutos para concluir a atividade proposta. Para que a atividade fosse iniciada por todos, em simultâneo, as fichas foram entregues com o verso para cima, dando a todos os alunos uma igual oportunidade.

Através de uma análise quantitativa dos exercícios, estabeleceu-se nova comparação entre a rapidez de conclusão da atividade – uma componente constante nesta turma, considerando o seu natural carácter competitivo, o que possibilitou um aumento no nível de empenho dos alunos - e o número de respostas certas obtidas. Desta análise delineou-se o grupo de trabalho da turma F, que é integrado por oito alunos. No entanto, e já durante a aplicação do primeiro ciclo de investigação, registou-se o interesse de um dos alunos, que não era membro integrante do grupo do estudo, em participar. Após debate com a professora

---

<sup>4</sup> Tradução: *Viagem de estudo a Berlim*

<sup>5</sup> Tradução: *Pretérito Perfeito*.

<sup>6</sup> Tradução: *ser* ou *estar*.



da disciplina, relativamente à vontade do aluno em ser incluído na investigação-ação, abriu-se uma exceção.

Posto isto, nove alunos da turma do oitavo ano da disciplina de alemão tornam-se num dos grupos-alvo deste projeto de investigação-ação. Deste primeiro grupo fazem parte seis rapazes e três raparigas, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos. O caso destes alunos já tinha sido alvo de debate com a professora da disciplina, de forma a perceber a origem, em determinados momentos da aula, de alguma perturbação, qual seria o seu grau de aproveitamento, as suas motivações e, sobretudo, que estratégias seriam mais adequadas para incitar uma mudança nos seus comportamentos. Os próprios alunos afirmam ter interesse pela disciplina de alemão, muito embora confessem não ter o hábito diário de estudar para a disciplina. Mostram uma demarcada preferência pela existência de um elemento desafiante na sala de aula, pois consideram e afirmam: *“sinto que aprendo mais quando sou desafiado”* e *“fico melhor preparado para os testes”*. Os dados abaixo apresentados confirmam as observações anotadas nas primeiras aulas observadas e, similarmente, as impressões retiradas em debate com a responsável da disciplina de alemão, entre elas, que estes são alunos motivados a aprender, muito embora 55,6% dos alunos afirmem não ter um hábito de estudo regular para a disciplina. No entanto, este último fator não deve ser encarado como desleixo por parte dos alunos, visto que novamente 55,6% mostra preferência em realizar atividades com algum grau de dificuldade, maioritariamente, por entenderem que aprendem mais quando são desafiados, tendo sido a resposta de 38,9% dos alunos (consultar Anexos 7-9, p. 105).

Na turma do sétimo ano de inglês, o primeiro exercício-teste teve lugar no dia 12 de fevereiro de 2016 e pretendia rever as preposições de tempo (Anexo 10). Para a realização do exercício, os alunos dispuseram de dez minutos. Este exercício consistia em colocar as preposições de tempo nas colunas correspondentes. A dinâmica do exercício seguiu a sequência descrita para a turma de alemão, ou seja, os alunos completariam a atividade em cinco minutos e, assim que tivessem concluído, levantar-se-iam em silêncio para anotar quem terminava primeiro, tendo estes aderido de imediato. No dia 16 de fevereiro foi realizado o segundo exercício-teste, tendo sido consolidadas as preposições de lugar, que haviam sido trabalhadas nas aulas anteriores (Anexo 11). Os alunos tiveram um minuto para o preenchimento de cada uma das frases, o que fez um total de dez minutos para a realização

do exercício. A aplicação dos exercícios-teste na turma de inglês foi bem sucedida, visto que os alunos cooperaram e conseguiram completar as atividades propostas.

Contrariamente à turma de alemão, denota-se no grupo de inglês inferior homogeneidade, talvez por este já ser o terceiro ano de aprendizagem da língua estrangeira. É observável a existência de disparidades do nível de conhecimento da língua estrangeira entre os alunos. Logo à partida era previsível que um determinado grupo se destacasse na realização destes exercícios.

Após uma análise quantitativa e cruzamento de dados similares aos realizados no caso da disciplina de alemão, estabeleceu-se uma comparação entre o número de respostas corretas obtidas e a rapidez de resolução da atividade proposta. Nessa análise constatou-se, que, dos vinte e sete alunos da turma, oito fariam parte do grupo de projeto, sendo cinco deles rapazes e três deles raparigas, com idades compreendidas entre os doze e treze anos.

À semelhança do grupo de alemão é possível perceber como estes alunos do sétimo ano de escolaridade demonstram já um marcado interesse pela disciplina de inglês. Durante o período de observação, determinou-se que o empenho na aprendizagem da língua estrangeira provém, na sua maioria, de um interesse por jogos virtuais, nos quais a língua inglesa é dominante. Este grupo de alunos também se mostrou interessado em realizar atividades com um carácter mais desafiante, justificando esse interesse ao afirmar: *“sinto-me mais motivado/a para estar na sala de aula”* e *“fico melhor preparado para os testes”* (consultar Anexo 12, p. 109). Podemos inferir que a motivação é um fator importante para eles, o que em grande parte pode estar relacionado com a diferença de conhecimentos e ritmos de trabalho da turma, logo o acréscimo da componente de desafio se constituir, de certa forma, como um ponto de partida para os motivar.

### **3.2.1. Planificação das estratégias a adotar nos ciclos seguintes**

Num primeiro momento, foi identificado um problema e a sua resolução entendeu-se como benéfica para os alunos, em particular para aqueles que demonstram ter mais facilidade na aquisição da língua estrangeira. Num segundo momento, foram definidos os grupos-alvo que iriam contribuir para a conceção do estudo, foi, então, possível, num terceiro momento,

determinar as estratégias a utilizar, sobretudo, as atividades *tiered* e *bias*, já previamente descritas.

O projeto de investigação-ação compôs-se de dois ciclos distintos: no primeiro ciclo, foram implementadas as atividades *tiered* e, no segundo ciclo, recorreu-se a outra estratégia – as atividades *bias*. As duas tipologias de atividades não entram em conflito e entende-se que há uma progressão do modelo *tiered* para o modelo *bias*, visto que as primeiras atividades implicam um trabalho individual, seguido de uma correção com a turma, e as atividades do segundo ciclo, embora trabalhadas individualmente, já requerem uma posterior correção a pares. Desta forma, o foco inicial recai no trabalho individual dos aprendentes rápidos, para de seguida analisar a sua progressão junto dos outros alunos, em um contexto de trabalho de pares.

Como o objetivo deste estudo não passa por criar distinções na turma entre alunos bons e menos bons, houve, logo, um cuidado acrescido em relação a esta componente, particularmente, na não adoção desse tipo de rótulos. No decorrer dos ciclos, o corpo docente proporcionou aos alunos que não integram o grupo do estudo apoio na realização das atividades. Na introdução do trabalho colaborativo durante a implementação das atividades *bias*, as atividades diferenciadas foram atribuídas não só aos alunos do estudo, mas também a outros alunos da turma. Este último aspeto, em nosso parecer, poderá ter impulsionado esses alunos a superarem as suas capacidades, assim como ter incrementado a sua motivação na aula de língua estrangeira. No entanto, considerou-se relevante que estes alunos recebessem um reforço por parte do corpo docente como garantia à promoção de uma relativa autonomia com vista a atingir os objetivos da atividade, sem sentir que esta está alheia às suas capacidades. Para o grupo-alvo, a intenção destas estratégias era desafiar-los e ajudá-los na sua progressão, através de atividades mais aliciantes que estimulassem a aplicação dos seus conhecimentos, de forma a não baixar os seus níveis de interesse e motivação na sala de aula.

### 3.3 Primeiro ciclo de investigação

No primeiro ciclo, com a aplicação das atividades *tiered* pretendeu-se perceber se estes aprendentes rápidos se sentiam motivados e desafiados por atividades mais complexas que o habitual, perscrutando, também no seu decorrer, o tipo de dúvidas que podiam apresentar e quais as possíveis dificuldades sentidas na execução das atividades.

As duas atividades diferenciadas aplicadas no primeiro ciclo de estudos, em ambas as disciplinas, consistiram em *tiers* diferentes, logo, dois objetivos distintos. O primeiro *tier* aplicado foi uma atividade que continha um maior número de itens de resolução, tentando, desta forma, reconhecer se os alunos que integravam o grupo de estudo, tendo o mesmo tempo para concluir a atividade que o resto da turma, eram de facto mais rápidos e conseguiam resolver uma atividade mais extensa e com formulações sintáticas mais elaboradas. É de ressaltar que a qualidade do conteúdo da atividade foi sempre examinado e considerado para o sucesso da tipologia do mesmo, através da correção da atividade que determinou o número de itens que o aluno acertou. O segundo *tier* (a atividade diferenciada), pretendeu testar a qualidade da produção dos alunos, quando incrementado o grau de dificuldade da atividade, comparando com aquele que foi dado à restante turma. Enquanto a maioria da turma recebia uma atividade com uma frase modelo ou com ajudas à sua resolução, o aluno do estudo não tinha qualquer tipo de auxílio explicitamente integrado na atividade, tendo assim, de resolver a atividade que se apresentava com um grau de dificuldade ligeiramente mais elevado. Considerando que a atividade estava relacionada com um texto trabalhado com a turma, o segundo *tier* voltava-se para uma particularidade do mesmo, logo a sua análise implicava contabilizar a identificação ou não identificação do número de itens pedidos. O elemento que distinguia a versão diferenciada da não diferenciada era o facto de os grupos-alvo não disporem de nenhuma ajuda para além da instrução da atividade, ao passo que, os seus colegas podiam, pelos exemplos, perceber o que era pretendido.

Em todo o processo foram, recorrentemente, usadas tipologias de atividades já familiares aos alunos, de forma a não criar um sentimento de frustração na tentativa de resolução de uma tipologia desconhecida.

### 3.3.1 Primeiro ciclo de investigação no âmbito da disciplina de inglês

O primeiro ciclo de investigação-ação que teve lugar na disciplina de inglês abrangeu um conjunto de três aulas com a duração de cinquenta minutos cada, correspondentes ao 5.º bloco de regências, e lecionadas nos dias 23, 25 e 26 de fevereiro. A planificação das sequências didáticas baseou-se na estruturação curricular do sétimo ano de escolaridade presente no Programa de Inglês para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo lecionada a unidade didática *School life – School objects, subjects and facilities*<sup>7</sup>.

O primeiro passo consistiu na revisão de vocabulário referente aos materiais escolares, seguido da realização de uma primeira atividade diferenciada. Considerando que esta turma integra um aluno com disortografia e que na atividade em questão iria ser usada uma imagem com diversos objetos para os alunos identificarem, a estratégia adotada passou pela entrega à turma de três diferentes versões da mesma atividade. Desta forma, havia uma imagem na qual o grupo mais abrangente de alunos teria de identificar dez objetos escolares. Esta era a versão A da atividade. Na versão B, a resolver pelo grupo de aprendentes rápidos, seria usada a mesma imagem, devendo estes alunos identificar quinze objetos (Anexo 13). A versão C da ficha de trabalho foi pensada em função do aluno com disortografia. Nesta versão foram retirados nove objetos da imagem apresentada na versão A, tendo os alunos apenas de nomear os objetos. Esta foi distribuída por mais alguns alunos da turma de inglês com o intuito de não criar constrangimentos na aula e contribuir para o acréscimo motivacional dos alunos que se debatem mais com a língua estrangeira,

No decorrer da aula e na posterior correção das atividades verificou-se que os alunos do grupo-alvo tiveram algumas dificuldades em identificar os quinze objetos, não só pelo número pedido, mas também pela diversidade de elementos contidos na imagem fornecida. Dos oito alunos que integram o grupo de trabalho desta investigação: um esteve ausente, dois alunos usaram vocabulário que não fazia parte do tema *Vida Escolar* e os restantes quatro alunos conseguiram completar a atividade, fazendo um uso imaginativo do vocabulário

---

<sup>7</sup> Tradução: *Vida escolar – objetos escolares, disciplinas e instalações.*

relacionado com o tema, através da utilização de palavras compostas, tais como: *notebook*, *coursebook*<sup>8</sup>, entre outras.

Na aula seguinte, levou-se a cabo a segunda atividade de pedagogia diferenciada. Esta teve, como ponto de partida, a audição de dois textos do manual e, com vista a testar a sua compreensão, todos os alunos preencheram um diagrama relativo ao primeiro texto e responderam a questões sobre o segundo. Nesta ficha de trabalho, elaborada em duas versões, a atividade *tiered* diferenciada encontrava-se sob a forma das questões de interpretação do texto. As informações que as questões pretendiam obter, em ambas as versões da atividade, eram as mesmas. O que diferiu foi a formulação das perguntas, nomeadamente para o grupo-alvo do estudo, visto que as questões elaboradas obedeciam a estruturas frásicas mais complexas, tal como, na versão A (entregue à maioria dos alunos) em que uma das perguntas era: “*What rules did Dan receive from his mother?*”. Por seu lado, a versão B pedia a mesma informação, mas a pergunta estava formulada da seguinte forma: “*Which rules does Dan think are as important as studying?*”. A apresentação de uma estrutura frásica mais elaborada forçou os aprendentes rápidos a fazerem um maior esforço para descodificação e interpretação da questão colocada, sendo que não se tratava de uma pergunta direta. As perguntas de interpretação respondidas pela maioria da turma eram questões de resposta direta e simples (consultar atividade diferenciada e não diferenciada no Anexo 14). O motivo que justifica que as respostas para as perguntas sejam as mesmas, deve-se ao facto de este método possibilitar a correção da atividade em plenário. Assim sendo, foi possível abranger, com a mesma atividade, os alunos nos seus diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que a atividade diferenciada conduziu os alunos ao trabalho de interpretação textual, sendo estes, simultaneamente, confrontados com vocabulário mais complexo e menos objetivo. Tal ação é necessária, sobretudo no caso deste grupo que já mostra ter desenvolvido um maior domínio da língua estrangeira através de contextos virtuais e que, por isso, possui um espólio mais amplo de vocabulário. Desta forma, é-lhes concedida a oportunidade de não só colocarem em prática esses conhecimentos, mas também de treinarem as suas capacidades interpretativas.

---

<sup>8</sup> Tradução: *caderno diário, manual, livro*.

A execução de ambas as atividades não se revelou problemática, pelo contrário. Torna-se relevante salientar que, nas duas situações, os alunos se mostraram concentrados, em especial na elaboração do diagrama.

### **3.3.1.1 Análise e interpretação de resultados**

Os resultados obtidos no primeiro ciclo desta intervenção didático-pedagógica provêm de diferentes recursos, desde a análise das atividades resolvidas pelos alunos neste ciclo, até aos questionários aplicados no final do mesmo. Estes últimos tentam aferir esta abordagem nas aulas, para que se possa ter uma ideia, se os alunos gostaram ou não da forma como o tema foi abordado e se obtiveram sucesso e sentiram alguma evolução.

Para facilitar a análise da perceção do que era esperado dos alunos, foi indicado o número de respostas que resultaria numa ficha de trabalho totalmente certa, isto comparando com o número de respostas certas conseguidas pelos alunos.

Na tabela, abaixo apresentada, aparecem na coluna “Aluno” os membros de aprendentes rápidos desta turma. A coluna “Frequência” corresponde ao número de respostas certas que os alunos deram, valor esse que se transforma na “Percentagem” apresentada na coluna seguinte. No fundo da tabela encontram-se os valores correspondentes ao número total de alunos, número de respostas certas da atividade e a percentagem total. Todos os dados recolhidos serviram para observar o progresso do coletivo de alunos. Embora se considerasse relevante ver o progresso individual dos aprendentes rápidos, não se considera ter havido tempo suficiente para se detalhar a evolução de todos os alunos envolvidos no estudo. Desta forma e para o propósito desta intervenção didático-pedagógica todos os dados foram analisados com o intuito de ver a evolução da turma.

Na primeira atividade *tiered* diferenciada (consultar Anexo 13, p. 110), o grupo de inglês não mostrou, na sua generalidade, qualquer dificuldade de compreensão e pareceu estar interessado em completá-la. Nesta primeira atividade esperava-se que os alunos identificassem um maior número de objetos escolares (máximo 15). Na sala de aula, os alunos foram, à medida que apresentavam alguma dúvida, sendo aconselhados a fazer um uso imaginativo do vocabulário, por exemplo, o uso de palavras compostas. É possível

verificar através da leitura da tabela 1, abaixo apresentada, os resultados obtidos: dos oito alunos que integram o grupo de estudo, um aluno encontrava-se ausente e dos restantes, todos, à exceção de um aluno, obtiveram mais de 50% de respostas certas, havendo mesmo dois alunos que conseguiram com sucesso identificar os quinze objetos escolares pedidos na atividade (consultar exemplo da atividade no Anexo 15).

Aluno	Frequência	Percentagem
1	7	47%
2	8	53%
3	11	73%
4	14	93%
5	13	87%
6	15	100%
7	15	100%
8	-	0%
Total	15	100%

**Tabela 1: Resultados obtidos através das atividades *tiered* diferenciadas na turma de inglês.**

Aluno	Frequência	Percentagem
1	1	33%
2	3	100%
3	3	100%
4	3	100%
5	2	67%
6	3	100%
7	3	100%
8		0%
Total	3	100%

**Tabela 2: Resultados obtidos através das atividades *tiered* diferenciadas na turma de inglês.**



Na segunda atividade *tiered* diferenciada (consultar Anexo 14, p. 111), denotou-se uma melhoria nos resultados dos alunos, como se pode verificar pela leitura da tabela 2, acima representada.

Dos oito alunos pertencentes ao grupo de aprendentes rápidos, e considerando que um aluno esteve ausente na aplicação desta atividade, percebe-se que, dos sete alunos, cinco deles obtiveram 100% de respostas certas, o que significa que acertaram a totalidade da atividade. É de ressaltar que as respostas foram consideradas corretas sempre que o conteúdo do que era perguntado tinha sido totalmente identificado, excluindo, por exemplo, erros de conjugação verbal. Estes não deixaram, no entanto, de ser assinalados para que o aluno os corrigisse. Comparando as tabelas 1 e 2, acima representadas, considera-se que houve uma melhoria de uma atividade *tiered* para a outra, quando se contabiliza o número de alunos que conseguiu obter uma percentagem de 100% na primeira e segunda atividades. Ao passo que na primeira atividade, apenas dois alunos acertaram a totalidade da atividade, na segunda atividade *tiered* cinco alunos conseguiram obter a percentagem máxima. Se considerarmos os dados das atividades, acima descritos, é possível determinar que os alunos conseguiram entender o que era pedido e concluir as mesmas com sucesso (consultar exemplo da atividade no Anexo 16).

Tendo em consideração a particularidade deste estudo, os alunos do grupo de inglês que normalmente terminavam as atividades antes do resto da turma passaram a demorar mais tempo a concluí-las. Percebe-se, deste modo, um menor desfasamento entre todos os alunos da turma, muito possivelmente, devido ao aumento tanto do número de itens para resolver, como pelo acréscimo da dificuldade da atividade. Ainda assim, os alunos do grupo-alvo foram tendencialmente mais rápidos a terminar as atividades diferenciadas. Este aspeto pôde ser observado durante as aulas de projeto implementadas.

A esta turma do sétimo ano, foi entregue o questionário de final de ciclo (consultar Anexo 1, p. 93) que pretendia entender os seus pontos de vista relativamente ao tempo de espera para iniciar uma nova atividade e estratégias usadas na sala de aula, assim como em relação ao grau de dificuldade que encontraram, por qual das atividades mostravam preferência e se se sentiram ou não motivados durante a sua realização.

Quando lhes é inquirido: “*O que fazes enquanto esperas que outros colegas resolvam os exercícios na aula de inglês?*”, 50% dos alunos respondeu “*Revejo o que fiz e troco impressões com o colega de mesa*”, sendo que somente 25% dos alunos considerou ser desmotivante e desconcentrante. A questão que seguia a apresentação explícita das atividades trabalhadas pretendia, de um modo geral, compreender que tipo de benefícios eram identificados pelos alunos, a partir das opções fornecidas (das quais mais do que uma podiam ser assinaladas): “*Posso desenvolver a minha competência escrita*”, “*Estou mais concentrado na sala de aula*”, “*Aprendo mais vocabulário*”, “*Treino estruturas gramaticais*” e “*Outra*”. Das opções acima elencadas, 75% dos alunos atribuiu uma maior relevância ao desenvolvimento das suas competências escritas e 50% considerou que estas atividades podiam ajudar na aprendizagem de vocabulário. As duas questões seguintes tinham como intuito discriminar o grau de dificuldade encontrado pelos alunos como: “fácil”, “nem fácil, nem difícil”, e “difícil”. 75% dos alunos considerou a atividade com exercícios-extra como “nem fáceis, nem difíceis”, sendo que a mesma resposta foi dada por 50% dos alunos para a atividade com grau de dificuldade acrescida. Perante as atividades, 75% dos alunos afirmam ter-se sentido motivados. No entanto, em termos de preferência por uma das atividades, metade dos alunos (50%) optou por “ambas as tarefas” e nas opções “a que incluía exercícios-extra” e “a que incluía exercícios com grau de dificuldade acrescida” as opiniões dividiram-se com uma percentagem de 25% para cada uma delas (consultar Anexo 17, perguntas 1 – 7, p. 115-116).

Considerando todos os aspetos acima referidos, podemos inferir que os alunos se sentiram motivados, pois entenderam as atividades como um meio para atingir determinados objetivos e conseguiram com elas obter resultados positivos. Entende-se pela apreciação positiva que a turma do sétimo ano fez deste ciclo, que este tipo de medidas e esforços reforçam a necessidade de aplicar novas estratégias que motivem os alunos, que façam com que saber mais não se torne somente uma obrigação, mas que seja prazeroso e que provenha da vontade genuína dos alunos. A vontade de diferenciar tem de partir do professor e os resultados têm de ser visíveis nos alunos e, posteriormente, no melhoramento da dinâmica da turma. Da experiência com este grupo (dados recolhidos das atividades e respostas obtidas através do questionário aplicado) face à questão que impulsionou este estudo - *podem as atividades tiered e bias ser desafiantes para aprendentes rápidos numa turma*

*pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira?* – extrai-se uma apreciação positiva da aplicação desta estratégia.

Seguindo uma análise da literatura acerca das atividades *tiered* foi possível confirmar: que a diferenciação é fundamental. De acordo com Tomlinson et al. (2003), “differentiation must be conceived and practiced as a reflection and extension of educational best practice, not as a substitute for it” (p. 131). Partindo desta concepção, as atividades *tiered* introduzem atividades diferenciadas que extrapolam os moldes convencionais pois dão primazia às capacidades individuais dos alunos. Logo, não se entendem os alunos como sendo todos iguais ou havendo um modelo cognitivo padrão.

Respeitando o princípio estipulado por Hogan (2009), em que as atividades *tiered* devem incluir os conteúdos programáticos adaptados às capacidades intelectuais dos alunos, possibilitando a compreensão da atividade e a máxima retenção da matéria, neste primeiro ciclo investigativo os objetivos das atividades e da estratégia, segundo os alunos, foram conseguidos. É também possível perceber, pela análise dos dados obtidos, que os alunos sofreram uma evolução entre atividades, reforçando as palavras da autora, segundo a qual, – “teaching by tiered assignments provides teachers the opportunity to utilize their students’ strengths by still allowing flexibility in how they learn” (Hogan, 2009, p. 19). Após a aplicação do estudo, o recurso à literatura, em particular, a análise retrospectiva da metáfora do bolo de casamento de Bowler e Parminter (2002), traz nova luz ao estudo em questão. As atividades *tiered* como camada base do bolo permitem uma maior área de percurso e também maior liberdade de execução, o que engloba a diversidade e singularidade daquilo que a estratégia pretende. Esta ação possibilitou, assim, reconhecer que, tanto durante como no final da aplicação do ciclo investigativo, os alunos se mostravam mais interessados e motivados a assimilar novas aprendizagens.

### **3.3.2 Primeiro ciclo de investigação no âmbito da disciplina de alemão**

O primeiro ciclo de investigação-ação levado a cabo no âmbito da disciplina de alemão teve lugar no decorrer do 2.º bloco de regências, contemplando um conjunto de três aulas, com a duração de cinquenta minutos cada. As aulas foram lecionadas nos dias 19, 22 e 26 de

janeiro à turma F do oitavo ano de iniciação à língua alemã. A planificação da unidade didática teve por base a gestão anual do programa de 2015/2016 da disciplina de alemão, para o 8.º ano de escolaridade (Anexo 18). O enfoque das aulas centrou-se na temática *Wohnen* (*Haustypen* e *Lieblingsraum*<sup>9</sup>), tendo os alunos como objetivo fazer uma revisão dos tipos de casa que já conheciam, mas também adquirir novo vocabulário. Com este tema foi incluída uma diferenciação cultural relacionada com os tipos de casa mais comuns na Alemanha e uma zona particular do distrito de Aveiro (Costa Nova).

À semelhança do que foi realizado na disciplina de inglês, o vocabulário relativo aos diferentes tipos de casa foi alargado, seguindo-se a leitura de um texto que contrastava o contexto habitacional alemão e português. A atividade diferenciada aparece na planificação após a leitura do texto e sob a forma de perguntas de compreensão (Anexo 19). Toda a turma responde a questões relativas a uma das personagens do texto, mas somente o grupo-alvo responde ao segundo conjunto de perguntas. A atividade foi distribuída em fichas de trabalho separadas e o tempo dado para a sua realização foi o mesmo para todos. Ao dar ao grupo-alvo, que realizaria duas atividades, o mesmo tempo que foi dado aos alunos que somente realizariam uma das atividades, pretendia-se verificar se haveria ou não rapidez na sua resolução (e conteúdos corretos, após a correção). Perante a turma foi apenas corrigida a atividade realizada por todos os alunos, sendo que a atividade entregue ao grupo de aprendentes rápidos não foi totalmente terminada por dois dos alunos. As duas fichas foram entregues na aula seguinte e os alunos receberam, posteriormente, a correção das respostas. Nesta atividade não foi conseguida a correção da atividade *tiered* perante toda a turma, no entanto, e para que o grupo-alvo não ficasse sem a correção da atividade, foi utilizada a estratégia acima mencionada. Entende-se que a atividade não foi terminada pelos alunos, visto que durante a sua realização eles pareceram estar a ter algumas dificuldades, sobretudo em relação à compreensão das perguntas. Isto fez com que algum tempo da aula tenha sido despendido na clarificação deste aspeto.

A segunda atividade de pedagogia diferenciada realizada nesta turma consistiu da elaboração de um diagrama, apresentado na sequência da leitura de um novo texto em que é descrita a divisão preferida da personagem (já conhecida pelos alunos). Sabendo previamente

---

<sup>9</sup> Tradução: *Habitar* (Tipos de casa e divisão favorita).

o tipo de informação que um diagrama deve conter, a maioria dos alunos recebeu uma atividade com algumas formulações que serviam de ponto de partida para a sua execução, enquanto os restantes receberam um diagrama em branco (Anexo 20). Durante o desenvolvimento da aula foi possível verificar que os alunos compreenderam a atividade, no entanto, não lhes foi possível terminar a atividade no tempo limite. Foi pedido aos alunos que em alternativa terminassem a atividade em casa. Este evento transtornou a dinâmica planeada para o ciclo investigativo em vigor. Ressalva-se um fator que pode ajudar a compreender o sucedido. O facto de a turma estar apenas no segundo ano de aprendizagem da língua estrangeira, não possibilita a execução de atividades e planificações demasiado ambiciosas, no decorrer de uma aula de cinquenta minutos. Posto isto, considera-se que esse fator contribuiu para que a atividade planeada não tivesse sido totalmente bem sucedida. Como consequência, um conjunto significativo dos aprendentes rápidos não entregou a atividade. Isto pode ser indicador de alunos pouco empenhados ou talvez de alunos que tenham achado a atividade complexa e não a tenham conseguido concluir em casa. Independentemente da justificação, estas consequências comprovam a necessidade de estimular a motivação dos alunos e providenciar todo o auxílio, para que eles não se sintam incapazes de resolver as atividades. Com vista à não repetição da atividade, foi acordado, em conjunto com a docente da disciplina, a inclusão da atividade diferenciada no teste escrito de avaliação que, imediatamente, sucedeu o bloco de regências descrito. Assim, obtiveram-se os diagramas, dos nove alunos em causa, incluídos no teste escrito de avaliação da disciplina de alemão (Anexo 21). No diagrama, os alunos tinham de incluir os diferentes *Möbelstücke*<sup>10</sup> e *Gegenstände*<sup>11</sup>, vocabulário já tematizado neste bloco de regências, mas, desta vez, sobre a sua divisão favorita. Não se entende que a inclusão da atividade *tiered* diferenciada no teste escrito de avaliação de alemão possa ter influenciado negativamente o estudo, porque a professora responsável pela turma dá aos alunos uma matriz com a estrutura a que obedecerá o teste escrito, em aulas que antecedem o momento de avaliação. Logo, desta forma, os alunos, sabendo de antemão a tipologia de exercícios a incluir, tiveram a oportunidade de se preparar devidamente para o teste escrito.

---

<sup>10</sup> Tradução: *Mobiliário*

<sup>11</sup> Tradução: *Objetos*

É de salientar que, precisamente na aula em que houve a tentativa de realização da segunda atividade *tiered* diferenciada, se concluiu ser benéfico incluir o nono elemento como parte integrante do grupo do projeto. A justificação desta medida prende-se com o facto de o aluno em questão, ao ter recebido o diagrama que continha exemplos que permitiriam imediatamente identificar o que era pedido, chamou a professora estagiária e pediu para apagar os exemplos, pois gostaria de realizar a atividade sem ajudas. Perante esta atitude, e em conversa com a responsável da turma e supervisora de alemão, concluiu-se que este aluno estaria mais motivado se realizasse atividades desafiantes, visto ter mostrado vontade de estar incluído no estudo.

### 3.3.2.1 Análise e interpretação dos resultados

Na primeira atividade *tiered* desenvolvida com a turma do oitavo ano de alemão (consultar o Anexo 19, p. 120), em que o grupo-alvo ainda era constituído por oito alunos, seis dos alunos conseguiram completar todas as perguntas de compreensão do exercício-extra, como se pode verificar na tabela mais abaixo. No entanto, não foram considerados alguns erros de omissão de verbo ou de posicionamento incorreto dos elementos da frase. Considerou-se correto o item sempre que o conteúdo esperado para a pergunta foi mencionado e sempre que a resposta era compreensível. Na tabela 3, imediatamente abaixo representada, é possível analisar os resultados desta primeira atividade *tiered*.

Aluno	Frequência	Percentagem
1	3	100%
2	3	100%
3	1	33%
4	0	0%
5	3	100%
6	3	100%
7	3	100%
8	3	100%
Total	3	100%

### **Tabela 3: Resultados obtidos através da primeira atividade *tiered* diferenciada na turma de alemão**

Durante a realização desta atividade, os alunos mostraram ter dificuldade em resolvê-la. No entanto, através da análise dos resultados obtidos podemos deduzir que esta atividade foi compreendida pelos alunos. Na tabela 3, verifica-se que apenas dois alunos em oito não obtiveram uma percentagem total de respostas corretas. Existe a possibilidade de o tempo dado para a resolução de uma atividade que era mais extensa ter sido pouco para os alunos. Este fator pode ter condicionado o término da atividade (consultar exemplo da atividade no Anexo 22).

Na segunda atividade *tiered* diferenciada (consultar Anexo 20, p. 122), não foi viável a criação de uma tabela que quantificasse os dados que cada aluno incluiu nos diagramas, visto que nos deparámos com um leque variado de respostas referentes à divisão favorita dos alunos. Desta forma, a análise dos diagramas no geral possibilita verificar que, dos nove aprendentes rápidos que integraram o grupo do estudo no final do primeiro ciclo de investigação, seis dos alunos identificaram qual o seu quarto favorito - *Schlafzimmer*<sup>12</sup>, dois procederam, nos diagramas, à distinção entre “mobiliário” e “objetos”, e sete incluíram atributos que descrevem a divisão como sendo: grande, alta, organizada, entre outros. Apenas quatro alunos incluíram artigos (definidos ou indefinidos) antes das palavras, ação que mostra o conhecimento do seu género. A maioria dos alunos reutilizou não só o vocabulário que aparece no texto presente no teste escrito de avaliação, como também vocabulário tematizado durante os blocos de regências (consultar exemplo da atividade no Anexo 23).

No que concerne aos dados obtidos através da aplicação do questionário de final de ciclo (consultar Anexo 2, p. 96) no âmbito da disciplina de alemão, a análise permitiu reconhecer uma boa adesão por parte dos alunos às atividades realizadas. Através de uma análise mais cuidada dos dados extraídos dos questionários podemos verificar que, perante a pergunta: *O que fazes enquanto esperas que outros colegas resolvam os exercícios na aula de alemão?*, 89% dos alunos afirmou “Revejo o que fiz e troco impressões com o colega de

---

<sup>12</sup> Tradução: *quarto de dormir*.

*mesa*”, 67% deles vê o tempo de espera como: “*positivo porque te permite organizar e pensar melhor no que estás a aprender*”. Este aspeto é curioso pois é constante nas duas turmas, sendo que ambas entendem que o tempo de espera pode ser benéfico (consultar Anexo 24, pergunta 1, p. 126). Podemos, assim, deduzir que esta visão otimista associada ao tempo de espera está de alguma forma ligada ao facto de os alunos não quererem mostrar que veem algum aspeto como negativo, considerando a conotação imediatamente associada.

Na questão em que se solicitava aos alunos que identificassem os benefícios das atividades diferenciadas, muito à semelhança do sétimo ano de inglês, o grupo de alemão encarou como mais benéfica, com 78%, a possibilidade de desenvolver a competência escrita. Esta hipótese foi seguida por 56% dos alunos que assinalou “*Aprendo mais vocabulário*”. Relativamente ao exercício-extra, 78% dos alunos caracterizou-o como “nem fáceis, nem difíceis”, no entanto, neste grupo é de salientar que 22% classificou o exercício como “difícil”. Esta percentagem é representativa de dois alunos do estudo e considerou-se interessante, visto que difere dos dados obtidos com a outra turma. Entende-se que a justificação para estes dados se prende com o nível de iniciação à aprendizagem da língua que, associado à pouca carga horária semanal da disciplina, pode conduzir a um menor à-vontade perante um ritmo de trabalho mais acelerado, como era exigido por esta atividade em específico. Tal já não se verifica na pergunta seguinte que se volta para a atividade com um maior grau de dificuldade. Nesta questão, 22% dos alunos afirmou que esta foi “fácil” de resolver e 44% classificou-a como “nem fácil, nem difícil”. No entanto, e muito embora, a percentagem de alunos que considerou a atividade “difícil” tenha aumentado para os 33%, não houve alunos na questão anterior que classificassem a atividade como “fácil” (consultar Anexo 24, perguntas 3 e 4).

Fazendo uma análise geral dos resultados deste ciclo no âmbito da disciplina de alemão, entende-se que houve um envolvimento e empenho positivos por parte dos alunos nas atividades realizadas. A maioria dos aprendentes rápidos completou-as com sucesso. Todavia, é importante referir que estes alunos necessitaram ainda de apoio e orientação durante a realização das atividades, pois ainda não atingiram a autonomia que advém de um conhecimento mais profundo da língua estrangeira. Foi possível aferir que para os aprendentes rápidos as atividades *tiered* aumentaram o nível de desafio, notando-se



progressivamente um maior empenho e interesse em conseguir concluir as atividades. Logo a resposta à questão investigativa é tanto afirmativa como positiva, sendo confirmada pela análise dos dados obtidos após a realização das atividades, da observação do decorrer das atividades e, principalmente, das respostas dos questionários, em que os próprios alunos consideraram as atividades *tiered* desafiantes. Desta forma cumpre-se parcialmente o objetivo principal deste estudo, ou seja, determinar se as atividades *tiered* são desafiantes para os aprendentes rápidos, ao mesmo tempo que se procura respeitar os princípios determinados por Robinson (2010). De acordo com Robinson (2010), todos os alunos devem ser desafiados, o mesmo tempo deve ser investido pelos alunos na sua aprendizagem, todos devem aprender algo novo e todos devem divertir-se. As aulas lecionadas foram concebidas a pensar em todos os alunos e, depois, adaptadas ao aprendente rápido, numa tentativa de garantir que todos os alunos fossem submetidos a um grau adequado de desafio, sendo esse, simultaneamente, interessante, inovador e divertido.

A partir do momento que se diferencia, esse esforço é feito em prol do sucesso do aluno, para tal as atividades devem ser concebidas para que o aluno as compreenda e resolva. Cada aluno aprende ao seu próprio ritmo. Alguns alunos têm mais facilidade em aprender línguas estrangeiras, outros lidam melhor com números. Esta turma de oitavo ano não é exceção.

Para o estudo, esta fase de trabalho (1.º ciclo de investigação) revelou-se crucial, visto ter permitido aferir com maior clareza as capacidades dos alunos do grupo-alvo, assim como as atividades em que exibem mais facilidade ou dificuldade, fatores conducentes à projeção dos passos seguintes do estudo.

### **3.3.3 Planificação da estratégia a adotar no ciclo de investigação seguinte**

Com a aproximação do término do primeiro ciclo de investigação, tornou-se relevante tentar perceber o que fazer no seguinte ciclo investigativo. Após o primeiro ciclo de intervenção didático-pedagógica realizou-se uma análise e, posterior, reflexão em torno das primeiras conclusões obtidas. As atividades *tiered* mostraram ter um impacto positivo nos alunos. Considerou-se que seria possível continuar a desenvolver esta estratégia e explorar

mais o seu potencial, ou seja, criar novos tipos de atividades que pudessem até extrapolar a componente de interpretação textual e que fomentassem o desenvolvimento individual do aluno. No entanto, havia também a oportunidade de implementar uma nova estratégia para que no final se pudesse contrapor os dados obtidos entre ambas e até se poder, de certa forma, determinar qual das estratégias funcionava melhor com os aprendentes rápidos. Percebendo-se a iminência de uma tomada de decisão, foram incluídas nos questionários de final de primeiro ciclo questões que poderiam ajudar a entender melhor as predisposições dos alunos, nomeadamente, em relação à forma social de trabalho que estes elegeriam como preferida e se gostariam ou não de continuar a realizar atividades semelhantes às já aplicadas (consultar Anexos 1 e 2, p. 93 e 96).

Analizadas as respostas do grupo de aprendentes rápidos da turma de inglês, podemos afirmar que o parecer foi unânime. Todos os alunos expressaram a vontade de voltar a realizar os dois tipos de atividades implementadas (atividades com exercícios-extra e atividades com um maior grau de dificuldade). Enquanto quatro alunos assinalaram a escolha de atividades com exercícios-extra, três elementos do grupo prefeririam as atividades de dificuldade acrescida, tendo um deles não respondido à pergunta (Anexo 25, pergunta 8). Quando questionados sobre a forma social de trabalho que elegeriam como preferida, 75% dos alunos escolheu o “trabalho de grupo”, ao passo que 50% revelou preferência pelo trabalho realizado “individualmente e depois partilhado com um colega de turma” (Anexo 25, pergunta 9).

Os inquiridos do grupo de alemão do oitavo ano de escolaridade demonstraram, também de forma unânime, a vontade de repetir a tipologia de atividades com as quais já tinham trabalhado. Todavia, as preferências dos alunos encontravam-se divididas: três alunos gostariam de voltar a realizar ambas as atividades, outros três alunos mostraram preferência pelas atividades com exercícios-extra e, finalmente, dois elementos do grupo favoreceram as atividades de dificuldade acrescida para realizar em aulas futuras (Anexo 26, pergunta 8). As formas sociais de trabalho a que estes alunos deram maior primazia foram o “trabalho de grupo” e o “trabalho em pares” (Anexo 26, pergunta 9).

Tomando todos estes fatores em consideração, foi possível determinar que os alunos se mostraram dispostos e recetivos a continuar a ser membros integrantes do estudo já iniciado. Paralelamente, a análise atenta dos Anexos 25 e 26 permitiu perceber que os alunos

mostram preferência pelo trabalho com os colegas, em detrimento do trabalho individual. Logo, ao assinalarem essa preferência, percebeu-se que a estratégia a implementar e que iria ao encontro das escolhas dos alunos passaria pelas atividades *bias*. Nesta tipologia de atividades seriam, assim, mantidos os dois tipos de atividade já realizados pelos alunos, mas dentro desta estratégia haveria uma componente que inclui a correção a pares. Esta componente dá aos alunos não só a oportunidade de partilhar com os colegas os seus conhecimentos, mas também permite ao aluno assumir um novo papel na sala de aula, pois ele é não só aquele que faz a atividade, mas também é aquele que corrige, não a sua atividade, mas a do colega. Essa crescente responsabilidade constitui-se, em si, como motivadora para os alunos, dando ainda espaço para que eles assumam um papel de maior autonomia.

### 3.4 Segundo ciclo de investigação

No segundo ciclo desta intervenção didático-pedagógica, optamos por seguir como estratégia de atividades a implementar as atividades *bias*. O objetivo deste ciclo, tal como o do anterior, é que, através destas atividades, se mantenha os alunos motivados e que eles sintam, como aprendentes rápidos, que estão a aplicar o que aprendem, ao mesmo tempo que estão a ser estimulados a aprender mais.

Em traços gerais, esta estratégia consiste na distribuição de duas versões da mesma atividade por cada mesa, sendo estas realizadas individualmente, mas corrigidas pelos alunos que trabalham em pares. Os alunos trocam o seu trabalho com o do seu colega para que possam corrigir o que o seu colega fez e vice-versa. Sendo que a estratégia de correção é nova para a maioria dos alunos, houve um cuidado aquando do esclarecimento das instruções nesta fase da aula, para que estas fossem claras, recorrendo, para tal, à exemplificação sempre que se revelou necessário. É importante referir que, para que a correção pudesse ser feita a pares, cada versão da atividade teve de ser distribuída a metade da turma, o que significa que metade da turma recebeu a atividade diferenciada e a outra metade recebeu a outra versão da atividade, possibilitando assim uma correção feita a pares. Os alunos que, embora não fazendo parte do estudo, também realizaram as atividades *bias* diferenciadas, foram selecionados devido ao seu desempenho nas aulas. A seleção destes alunos teve em consideração o seu desempenho, quer nas aulas das docentes, quer nas aulas lecionadas pela professora estagiária, tendo havido a preocupação de não dar as atividades diferenciadas a alunos que apresentassem dificuldades na língua estrangeira.

As atividades realizadas pelos alunos foram acompanhadas pela professora estagiária e pelas respetivas docentes das turmas envolvidas. Desta forma, sempre que surgiu alguma dúvida, esta foi esclarecida prontamente. À semelhança das atividades *tiered*, as atividades *bias* tiveram dois focos, havendo atividades com maior número de itens de resolução e também atividades com um maior grau de dificuldade. Todavia, neste ciclo, optou-se por introduzir mais uma atividade dentro dos parâmetros acima descritos. Por outras palavras, enquanto no ciclo anterior tinham sido realizadas duas atividades diferenciadas - uma de cada

tipologia –, neste segundo ciclo seriam implementadas duas atividades de dificuldade acrescida e uma atividade com mais itens de resolução. Desta forma, pareceu-nos que o ciclo ficaria mais completo e daria aos alunos mais uma oportunidade de trabalhar com atividades adaptadas aos seus níveis.

As atividades, estruturalmente diferentes, continuaram a dar primazia à interpretação textual, não descurando a componente gramatical. Aos dois exercícios com um grau de dificuldade acrescida, antecedeu-se a leitura de um texto inserido nos respectivos conteúdos temáticos e também um exercício com um maior número de itens de resolução focado na análise gramatical. Desta forma, se potenciou uma ampla abrangência dos elementos de aprendizagem e exposição mais prolongada à língua-alvo.

### **3.4.1 Segundo ciclo de investigação no âmbito da disciplina de inglês**

O segundo ciclo de intervenção didático-pedagógica foi realizado com a turma de inglês do sétimo ano de escolaridade, nos dias 26 e 29 de abril, correspondendo a duas aulas do sexto bloco de regências lecionado, e no dia 3 de maio – a primeira aula do sétimo bloco de regências. O tema *City*<sup>13</sup> uniu os dois blocos lecionados, apenas havendo um maior foco temático no sexto bloco, visto que no sétimo bloco a temática se centrou, sobretudo, na dinâmica e vida no campo. Tal como acima mencionado, neste ciclo interventivo aplicaram-se as atividades *bias* em três aulas diferentes, cada uma delas com uma duração de cinquenta minutos.

Antes da entrega da primeira atividade diferenciada deste 2.º ciclo, foram revistos os exponentes que indicam as direções dentro de uma cidade. Depois de revistos e consolidados, com uma atividade de preenchimento de espaços, foi distribuída a primeira atividade *bias* com grau de dificuldade acrescida. Na atividade, os alunos tinham de ler um texto inserido no tema explicitado. Enquanto para a generalidade da turma esse texto se apresentava escrito com vocabulário simples, a versão entregue ao grupo-alvo e, por consequência a mais alguns alunos pelas razões acima detalhadas, apresentava estruturas frásicas mais elaboradas, tais

---

<sup>13</sup> Tradução: *cidade*

como “*How may I get there?*”<sup>14</sup>, ao passo que na outra versão a mesma pretensão seria transmitida com a frase: “*How can I get there?*”<sup>15</sup> (Anexo 27). Entende-se que a distinção de formalidade e informalidade no uso dos verbos modais pode ser, por vezes, confusa para os alunos. Nos seus discursos, os alunos recorrem maioritariamente a verbos modais mais informais (*can*), não estando habituados a usar e interpretar a versão formal (*may*). A atividade consistiria, no isolamento de três funções nas quais os alunos teriam de identificar e assinalar o número da linha do texto em que se encontrava a informação pretendida.

Atendendo a que esta atividade diferenciada, tal como todas as seguintes, foi entregue a mais alunos e não só aos aprendentes rápidos, com o intuito de assegurar a correção complementar a pares, entendeu-se necessário destacar as frases do texto que iriam ser necessárias na atividade considerando os alunos externos ao grupo-alvo, para que não se levantassem dúvidas ou dificuldades no decorrer da sua resolução. Este pormenor levou a que, durante a realização da atividade, se tenha notado que os alunos do grupo-alvo terminaram a atividade muito prontamente, chegando mesmo a mostrar algum desagrado por a resolução ter sido demasiado óbvia. A correção que se seguiu também não apresentou qualquer dificuldade à turma e eles pareceram entusiasmados, muito possivelmente por se tratar de uma estratégia nova.

A segunda atividade diferenciada aplicada neste bloco continha itens extra e também trabalhava conteúdos gramaticais, neste caso o *past simple*<sup>16</sup>. A ficha de trabalho continha um texto sobre a cidade de Londres em que os alunos tinham de preencher espaços, colocando os verbos no tempo correto. Uma das versões tinha dez espaços para preenchimento e a outra (entregue também ao grupo-alvo desta turma) catorze espaços. Aquela com mais itens para preenchimento incluía verbos regulares e irregulares, enquanto a outra versão apresentava somente verbos regulares (Anexo 28). No caso específico desta atividade entendeu-se que não seria necessário, a propósito da correção a pares, que as duas versões fossem inteiramente complementares. Não se considerou importante que ao corrigirem a ficha do colega, os alunos tivessem já visto as respostas no seu próprio texto (tal aconteceu com os verbos irregulares, pois, enquanto uns tinham de colocar o verbo irregular

---

<sup>14</sup> Tradução: *Como posso lá chegar?*

<sup>15</sup> Tradução: *Como posso lá chegar?*

<sup>16</sup> Tradução: *passado*.

no passado, outros tinham já o verbo conjugado no seu texto). Entendeu-se que sendo uma revisão gramatical e tratando-se de verbos comuns, não iriam suscitar dúvidas. Caso surgissem dúvidas, o trabalho de pares também potenciaria uma colaboração, podendo os alunos mais facilmente chegar à resolução. Este papel também se entendeu como sendo manifestamente importante, em particular para os alunos do estudo, pois possibilitou-lhes, inclusive, a oportunidade de auxiliarem e esclarecerem as dúvidas do seu par, fosse esse o caso.

No decorrer desta aula, houve alunos do grupo do estudo que se manifestaram por acharem a atividade um pouco simplista e de fácil realização. A justificação para este fator é a mesma já mencionada, ou seja, a necessidade de adaptar as atividades não só ao grupo de aprendentes rápidos, mas para que também fosse possível entregar essa versão a mais alunos. Isso fez com que as atividades não pudessem ser demasiado elaboradas, para que não ficassem acima do que é expectável para um aluno do sétimo ano de escolaridade. Muito embora tenha havido alunos que se expressaram, foi notado que nem todos estavam a completar os espaços com a conjugação correta do tempo verbal (mesmo dentro do grupo-alvo), o que acabou por causar algumas dúvidas durante a correção a pares. Nesta fase, foi imprescindível ajudar os alunos, para que fossem resolvidas pequenas disputas de opinião, visto que cada aluno defendia o que tinha escrito, ou de forma a alertar os alunos para olhar para o texto em que estava presente o verbo irregular já conjugado, pois assim poderiam corrigi-lo corretamente.

Finalmente, a última atividade *bias* realizada nesta turma centrou-se, de novo, no reforço do grau de dificuldade, entendendo-se como a mais elaborada deste ciclo, isto porque se pretendeu que após a audição e leitura de um texto do manual do 7.º ano de escolaridade (Teixeira & Menezes, 2014, p. 142), os alunos, a partir de um conjunto de respostas, formassem as respetivas perguntas (consultar versão diferenciada e não diferenciada no Anexo 29). Considera-se esta atividade como tendo um grau de dificuldade maior, visto ser uma tipologia de exercício a que os alunos estão menos habituados. A maioria dos exercícios de interpretação de um texto passam pela resposta a perguntas com vista à verificação da compreensão ou ausência de compreensão da mensagem veiculada pelo texto. Logo, um

exercício em que os alunos não tinham de responder a perguntas, mas, em vez disso, formulá-las, poderia ser considerado mais aliciante.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, tornou-se evidente, pelo menos para a metade da turma que escrevia as perguntas, que eles tinham pouca prática na formulação de questões, estando muito possivelmente mais habituados a responder a elas. Os principais problemas pareciam ser: a dificuldade em identificar o foco da resposta ou a não identificação do sujeito nas respostas, principalmente quando este era representado por um pronome. Neste último caso, notou-se que alguns dos alunos ao não reconhecerem o sujeito, não voltavam ao texto de forma a identificá-lo. Por essa razão, durante a resolução desta atividade, tornou-se essencial chamar a atenção dos alunos para essas particularidades para que também eles pudessem entender onde estavam a cometer os erros, de forma a evitá-los na questão seguinte.

Devido à complementaridade das atividades *bias*, houve uma maior facilidade na correção a pares. Ocorreram, no entanto, momentos em que alunos (do grupo de aprendentes rápidos) entendiam que a pergunta podia ser formulada de forma diferente, consoante a informação que se queria salientar, possibilitando, assim, a elaboração de mais do que uma pergunta certa. Como, por vezes, a pergunta formulada não correspondia àquela que estava na ficha de trabalho dos alunos que respondiam à pergunta, era assinalada como errada, quando na verdade estava correta.

A aplicação do ciclo interventivo com o uso desta estratégia foi interessante e pareceu ter despertado nos alunos uma motivação pelos conteúdos lecionados.

#### **3.4.1.1 Análise e interpretação dos resultados**

Ao longo do 2.º ciclo de intervenção procurou-se observar e tentar comprovar, primeiramente, se esta estratégia – atividades *bias* – era mais eficaz que a estratégia anteriormente aplicada – atividades *tiered*. Deste modo, puderam perceber-se as diferenças entre elas em relação ao desempenho e opinião dos alunos. De forma a recolher essas informações, foram feitas observações aquando do decorrer das atividades (nomeadamente



as reações e maior foco de dúvidas dos alunos), foram recolhidas e corrigidas todas as atividades adaptadas para o efeito e, tal como no ciclo interventivo anterior, os alunos responderam a um breve questionário que se focava exclusivamente naquilo que tinha sido desenvolvido nos últimos meses do processo investigativo (consultar Anexo 3, p. 99).

As atividades *bias* diferenciadas são ligeiramente distintas do que já havia sido feito. As atividades têm o mesmo objetivo, ou seja, pretendem motivar e envolver os alunos através de atividades que os desafiem e que podem, de certo modo, corresponder aos seus conhecimentos. No entanto, o recurso a esta tipologia de exercício, possibilita aos alunos a oportunidade de partilhar com o colega as respostas que tinham dado. Esta partilha é o elemento que distingue as duas estratégias e que vem alterar um pouco o sistema de aplicação criado antes. Enquanto as atividades *tiered* eram resolvidas pelo grupo de alunos que participa no estudo, as atividades *bias* têm uma componente de correção em pares. Para tal tornou-se indispensável que as atividades não fossem somente dadas a um grupo restrito, em vez disso, teriam de ser resolvida por metade da turma. Este fator vem alterar ligeiramente as atividades em si. Com a introdução deste novo elemento tinham de ser tidos em consideração os alunos que responderiam às atividades diferenciadas que, até à data, tinham demonstrado alguns conhecimentos da língua estrangeira, mas que não se destacavam. É importante referir que foi tido o especial cuidado em entregar as atividades *bias* diferenciadas a alunos do par nos quais não se observava grandes dificuldades com a língua inglesa.

Na maioria das atividades em análise, os alunos demonstraram desagrado perante a “facilidade” da atividade. Este fator tornou-se uma limitação à implementação da estratégia que poderia ter tido repercussões negativas no estudo. Por outras palavras, os aprendentes rápidos poderiam ter-se sentido desmotivados ao se depararem com uma atividade que, à partida, consideravam de fácil resolução. Tal como já foi referido, optou-se por não aumentar mais o grau de dificuldade das atividades, porque não se queria comprometer o sucesso dos alunos que não faziam parte do grupo de aprendentes rápidos, mas que também fariam as atividades *bias* diferenciadas. Especula-se que esta estratégia possa não ter sido um insucesso devido à correção colaborativa. Este elemento parece ter “levantado os ânimos” dos alunos e foi, exatamente no momento da correção, que o grupo sentiu a motivação e desafio de toda a estratégia.

Nas atividades *bias* diferenciadas, os alunos realizaram a atividade individualmente e, em seguida, trocaram o seu trabalho com o do colega, para que assim pudessem corrigir o que o colega havia feito. Ressalva-se que, após recolhidas as atividades, estas foram de novo corrigidas pela professora estagiária a uma cor diferente, não tendo sido apenas assinalados pela professora estagiária os erros que um dos elementos do par já tivesse identificado como estando errado.

Na primeira atividade *bias* diferenciada, em que se solicitava aos alunos que identificassem a linha do texto onde a informação pretendida se encontrava, os oito alunos da turma de inglês obtiveram resultados notoriamente positivos, com a exceção de um aluno. Seis alunos identificaram corretamente as informações do texto, um aluno estava ausente e outro aluno, tal como a tabela 4 indica, apenas conseguiu a partir do texto indicar uma das informações pedidas (consultar atividade no Anexo 27, p. 130).

Aluno	Frequência	Porcentagem
1	3	100%
2	3	100%
3	3	100%
4	3	100%
5	1	33%
6	3	100%
7	3	100%
8		0%
Total	3	100%

**Tabela 4: Resultados obtidos na primeira atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de inglês**

Os resultados obtidos nesta atividade correspondem, assim, às opiniões proferidas por alguns alunos do grupo, durante a sua realização. Sendo que os alunos reiteraram a facilidade desta atividade, os resultados obtidos no questionário de final do ciclo interventivo vão ao encontro disso mesmo (consultar exemplo da atividade no Anexo 30).

No caso da segunda atividade aplicada em que se solicitava o preenchimento de catorze espaços com um maior número de itens de resolução, muito embora os alunos tivessem mencionado que a atividade era fácil, as posteriores correções, pelo par e pela professora

estagiária, vieram confirmar que havia ainda algumas dúvidas em relação à conjugação dos verbos no passado, sendo a tabela, abaixo assinalada, significativa da baixa taxa de sucesso total (consultar atividade no Anexo 28, p. 131).

Aluno	Frequência	Porcentagem
1	10	71%
2	13	93%
3	13	93%
4	10	71%
5	14	100%
6	12	86%
7	11	79%
8	14	100%
Total	14	100%

**Tabela 5: Resultados obtidos na segunda atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de inglês.**

A porcentagem total da atividade foi conseguida por dois dos alunos, todavia, é relevante realçar que nenhum dos alunos obteve menos de 71% de respostas corretas. Os conteúdos errados recaíam, maioritariamente, na conjugação errada dos verbos irregulares e do verbo “*to be*”<sup>17</sup> (consultar exemplo da atividade no Anexo 31).

A terceira e última atividade diferenciada aplicada na turma do sétimo ano de inglês consistiu em uma atividade *bias* com um grau de dificuldade acrescido (consultar atividade no Anexo 29, p. 132). Nesta atividade era necessário elaborar as perguntas consoante as respostas que já se encontravam na ficha de trabalho e que tinham por base um texto do manual. Esta atividade parece ter sido a mais desafiante, sendo os resultados comprovativos disso, tal como se pode verificar pela análise dos dados apresentados na tabela 6.

---

<sup>17</sup> Tradução: *ser ou estar*.

Aluno	Frequência	Porcentagem
1	1	25%
2	3	75%
3	4	100%
4	1	25%
5	2	50%
6	1	25%
7	3	75%
8	3	75%
Total	4	100%

**Tabela 6: Resultados obtidos na terceira atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de inglês.**

Mediante a tabela de resultados, nesta atividade as porcentagens são mais dinâmicas, visto que existem discrepâncias significativas, o que implicou que a porcentagem mínima fosse de 25% e que a porcentagem máxima fosse somente conseguida por um aluno. Estas variações reiteram a hipótese formulada de que os alunos não têm prática desta tipologia específica de atividades, pois, nos primeiros anos de aprendizagem de uma língua estrangeira, é atribuído maior ênfase ao “saber responder” em detrimento do “saber perguntar” (consultar exemplo da atividade no Anexo 32).

Na análise das respostas ao questionário final do segundo ciclo, verifica-se que nenhum aluno considerou as atividades implementadas como sendo “difíceis”. Porém, no que diz respeito às atividades, existem diferenças de opinião entre elas. Na atividade com um maior número de itens para resolver, 75% dos alunos classificou-a como sendo fácil. Já as duas atividades de dificuldade acrescida para metade dos alunos foram consideradas “fáceis” e a outra metade entendeu que não foram “nem fáceis, nem difíceis”. Das atividades deste ciclo, 63% dos alunos parece mostrar preferência pelas que contêm um maior grau de exigência ou dificuldade, mas são unânimes quando afirmam que se sentiram “motivados” ao realizar as atividades *bias* diferenciadas (Anexo 33, perguntas 1,2 e 3).

A estratégia de correção feita a pares e introduzida pelas atividades *bias*, não suscita dúvidas, já que todos os alunos afirmam ter gostado e a maioria (75% dos alunos) justifica

essa escolha, afirmando “*achei interessante assumir o papel do professor*”. Outras opiniões que se destacaram sobre os benefícios da correção a pares foram, com 38% de escolha, “*pude ver onde cometi erros ao corrigir o trabalho*”, e, também com 38% “*algumas respostas estavam na versão do meu colega*”. Os alunos afirmaram unanimemente que gostariam de realizar este tipo de atividades em aulas futuras, mas também declararam que esta experiência os ajudou a praticar e melhorar os seus conhecimentos da língua inglesa. Metade dos alunos (50%) acreditou ter “*aprendi[do] a trabalhar melhor com textos*” e os outros 50% acharam ter “*desenvolvi[do] competências de trabalho colaborativo*”. Houve, no entanto, outra justificação que também nos parece relevante dada a sua componente motivacional, tendo esta sido assinalada por um dos alunos que deu a entender que “*Foi mais divertido*” (Anexo 33, perguntas 5-9, p. 137 e 138).

Analisando os dados acima referidos, podemos afirmar que as atividades *bias* foram motivantes para os alunos, particularmente, devido às componentes novas que a estratégia comportava. É perceptível pelas respostas dos aprendentes rápidos que estes alunos conseguiram identificar e alcançar os objetivos-chave desta estratégia: a componente motivacional e o trabalho colaborativo.

Comparando os resultados obtidos nas atividades realizadas pelos alunos do grupo-alvo, em que os objetivos foram conseguidos pela grande maioria, e as suas escolhas no questionário de final de ciclo, infere-se que esta estratégia contribuiu para o acréscimo da componente desafiante em sala de aula e respondeu ao desejo dos alunos de trabalhar em colaboração com os colegas. É importante sublinhar que a implementação das atividades *bias* trouxe dificuldades que não tinham sido plenamente antecipadas, tal como o transtorno que adviria de entregar atividades diferenciadas a alunos que não se inseriam no estudo. Contudo, entende-se que essa ação poderá ter potenciado a inclusão dos restantes alunos da turma, que conduziu ao preenchimento do questionário de final de ciclo por todos os alunos que realizaram as atividades diferenciadas. Apesar de os dados desses questionários não serem contemplados por este estudo, entende-se que essa medida possa de alguma forma ter contribuído para um sentimento de inclusão e até de encorajamento para aqueles alunos que não chegaram a ter a oportunidade de responder à atividade diferenciada, com vista ao

incremento do seu empenho e melhoria do seu desempenho em contexto de aprendizagem de língua estrangeira.

O recurso à estratégia usada neste ciclo investigativo possibilitou perceber que os alunos, em particular os elementos pertencentes ao grupo-alvo, reconhecem a relevância da tipologia de atividades que realizam, tendo sido notório o seu desejo em ser cognitivamente desafiados, não querendo realizar algo que considerem demasiado fácil. Durante as correções a pares, os alunos pareceram entusiasmados, não só por poderem interagir com o colega, mas, igualmente, por lhes ter sido possibilitada a oportunidade, por breves instantes, de assumir um papel semelhante ao do professor.

No fundo crê-se que a adoção desta estratégia se revelou benéfica para toda a turma, assumindo as seguintes formas: os aprendentes rápidos foram desafiados, desempenharam papéis diferentes na sala de aula e puderam partilhar os seus trabalhos com os colegas; o grupo de alunos que não integra o estudo, mas que respondeu às atividades *bias* diferenciadas pôde pôr à prova os seus conhecimentos, partilhar as suas dúvidas na fase de correção e ser aquele que, por vezes, detinha as respostas difíceis a que o colega tinha de responder, à semelhança do que os autores Bowler e Parminter (2002, p. 15) sugerem. Foi dada a todos os membros desta turma de sétimo ano, a oportunidade de colaborarem com os colegas – uma vontade mostrada pelos alunos no questionário de final do 1.º ciclo (consultar Anexo 25, pergunta 9, p. 128) –, de aprenderem a identificar erros, a partilhar dúvidas e a construir laços de união entre eles.

A dinâmica colaborativa observada acabou por confirmar as afirmações de Bowler e Parminter (2002) que salientam a importância do trabalho entre pares detentores de diferentes níveis de conhecimento. Do trabalho colaborativo pode surgir um reforço positivo tanto para o aluno que é um aprendente rápido, mas não sabe a resposta correta, como para o aluno que tem logo à partida a certeza de ter a resposta correta. O papel dos alunos é por momentos invertido, o que pode dar mais confiança aos alunos e apresentar um desafio (positivo) ao aprendente rápido.

### 3.4.2 Segundo ciclo de investigação no âmbito da disciplina de alemão

O segundo ciclo de investigação-ação realizado no âmbito da disciplina de alemão decorreu durante a execução do quinto bloco de regências, nos dias 10 e 13 de maio. Com esta turma, atendendo ao número de aulas que restavam até ao término do estágio, o desenvolvimento das atividades *bias* foi comprimido, para que pudesse ser realizado em duas aulas. Logo, as duas atividades de dificuldade acrescida foram distribuídas na mesma ficha de trabalho, durante a primeira aula, e a atividade que incluía um maior número de itens de resolução foi realizada na aula seguinte. Todas as atividades incluídas nestas aulas circunscreviam-se no tema *Reisen*<sup>18</sup> e, dentro desta temática, os objetivos de aprendizagem eram: a revisão dos pronomes interrogativos, revisão dos meios de transporte e a aprendizagem de vocabulário relacionado com viagens e férias.

Na aula do dia 10 de maio procedeu-se a uma apresentação expositiva dos principais pontos a visitar na cidade de Munique, na Alemanha. Após esta nota introdutória foram revistos os pronomes interrogativos que permitem determinar algumas informações sobre uma viagem, nomeadamente: *wer?*, *wohin?*, *womit?* e *was?*<sup>19</sup>. Seguidamente, foi distribuído um diálogo diferenciado que continha formulações frásicas diferentes nas duas versões criadas (um modelo já utilizado em exercícios anteriores). A partir da leitura desse diálogo, os alunos teriam de realizar duas atividades *bias* diferenciadas. A primeira atividade presente na ficha de trabalho detinha duas versões e solicitava aos alunos que identificassem onde estava, no texto, veiculada a informação fornecida através de palavras-chave. Enquanto a atividade diferenciada tinha palavras-chave mais complexas, mas que já tinham sido trabalhadas no decorrer dessa mesma aula, a outra versão da atividade mostrava imediatamente os pronomes interrogativos que tinham um equivalente direto no diálogo. Esta atividade foi rapidamente resolvida pelos alunos, no entanto, apenas foi corrigida na aula seguinte, como será explicado de seguida.

---

<sup>18</sup> Tradução: *Viagens*.

<sup>19</sup> Tradução: *quem?*, *para onde?*, *como?* e *o quê?*

Na segunda atividade *bias* deste ciclo interventivo, metade da turma de alemão (da qual faziam parte os aprendentes rápidos) tinha de formular perguntas para as respostas fornecidas (consultar as versões diferenciadas e não diferenciadas da primeira e segunda atividades *bias* no Anexo 34). A resolução desta atividade demorou mais tempo do que aquele inicialmente previsto, em particular para os alunos com a ficha de trabalho diferenciada. Não se antecipou a necessidade de um longo período de tempo para a formulação das perguntas, considerando que já tinham sido revistos os pronomes interrogativos. As dificuldades sentidas assemelharam-se às sentidas pelo grupo-alvo de inglês, ou seja, a dificuldade em identificar o foco da resposta ou a não identificação do sujeito nas respostas, principalmente quando este era representado por um pronome. Face a estes obstáculos, a correção da ficha de trabalho teve de ser realizada no início da aula seguinte, pois a execução da atividade acabou por se alongar. A posterior correção a pares foi realizada sem que tenham surgido dúvidas. A atividade de identificação de informação foi corrigida rapidamente e as perguntas e respostas de cada ficha, como eram complementares, não suscitavam problemas de correção. Alguns alunos do grupo de estudo, mediante as respostas dadas, encontraram outras formulações de perguntas possíveis e tentaram também explorar outros pronomes interrogativos que ainda não conheciam.

A atividade realizada na aula seguinte recupera o diálogo trabalhado na aula anterior, mas, desta vez, com espaços para preenchimento. A versão do diálogo distribuída ao grupo-alvo deste projeto didático-pedagógico e à metade da turma tinha 22 espaços para preenchimento com o *Perfekt*<sup>20</sup>, ou seja, o verbo auxiliar e o particípio. Esta atividade diferenciada incluía também a conjugação de verbos irregulares. A outra versão continha verbos regulares e um menor número de espaços para preenchimento (Anexo 35). A realização desta atividade decorreu, igualmente, de forma mais lenta do que havia sido previsto. Considerou-se, então, plausível a possibilidade de os alunos não se recordarem da estrutura e construção do tempo verbal, muito embora esta tivesse vindo a ser revista no decorrer do ano letivo.

Considerando as dificuldades de resolução da atividade, a correção a pares acabou por ser menos proveitosa e eficiente, visto que, enquanto alguns alunos já tinham terminado a

---

<sup>20</sup> Tradução: *Perfeito*.



atividade, outros elementos do par ainda a estavam a resolver, tendo inclusive, sido necessário dispensar mais tempo de aula à fase de correção.

Para as atividades foi fundamental planejar em detalhe o tempo que tinha de ser despendido. Ainda assim, nem sempre correu como esperado, talvez por esta turma ter ainda um conhecimento elementar da língua estrangeira. Compreende-se que houve falta de tempo para sistematizar matérias e trabalhar textos, principalmente num contexto de estágio, algo que, por consequência, afeta a execução das mesmas. O facto de a atividade diferenciada ter sido entregue a metade da turma poderá também ter atrasado a execução atempada das planificações. Todos estes fatores podem ter contribuído, para que a execução das atividades não tenha acontecido conforme o antecipado. Algumas versões simplificadas também provaram ser, por vezes, difíceis para os alunos. Outras vezes, as atividades diferenciadas também acabaram por ser mais desafiantes para os aprendentes rápidos do que era esperado.

A aplicação das atividades *bias* nesta turma foi desafiante e evidenciou algumas das potenciais fragilidades, aquando da aplicação de uma intervenção didático-pedagógica.

#### **3.4.2.1 Análise e interpretação dos resultados**

No decorrer do 2.º ciclo do projeto com o grupo de alemão, fatores não previstos inicialmente, como a introdução das atividades *bias* tendo em conta o nível ainda elementar de conhecimento da língua alemã, a variedade de ritmos de aprendizagem, a insegurança e preocupação de não cometer erros, sempre muito presentes nas aulas de língua estrangeira, interferiram com o desencadeamento esperado das atividades. Todavia, no decurso da implementação das atividades, as arduidades foram sendo ultrapassadas, o que se percebe pela análise dos resultados obtidos pelos alunos, das observações feitas na sala de aula e das respostas dadas pelo grupo-alvo, podendo mesmo inferir-se se os alunos conseguiram resolver corretamente as atividades diferenciadas e quais as suas opiniões acerca deste ciclo investigativo.

De acordo com os procedimentos desta estratégia, as atividades foram concebidas pensando nos alunos da turma que integram o grupo-alvo, mas também nos alunos que teriam

de realizar a atividade, para que a sequente correção da mesma, feita a pares, fosse possível. Deste modo, metade da turma resolveu as atividades diferenciadas e a outra metade recebeu uma versão mais simplificada da mesma atividade. Tendo em consideração que mais alunos fizeram as atividades *bias*, entendeu-se que, por uma questão motivacional e para não criar um sentimento de alienação na turma, esses alunos deveriam, também no encerramento do ciclo, responder ao questionário aplicado. Os dados desses questionários não foram incluídos neste estudo, porém, a aplicação do questionário pode ter contribuído para um aumento da autoestima, um sentimento de progressão e um incentivo para estes alunos.

Após a correção a pares, todas as atividades e correções foram revistas, tendo sido efetuadas alterações apenas quando a correção dos alunos estava incorreta, para que os alunos, ao receber os seus trabalhos, pudessem verificar as diferenças.

Neste ciclo interventivo e na turma de alemão, a primeira atividade consistia na identificação de três informações distintas contidas no diálogo lido pelos alunos (consultar atividade no Anexo 34, p. 139). Apesar de esta ter sido uma atividade na qual o grupo de inglês conseguiu bons resultados (ler a tabela 4, p. 71), com o grupo de alemão os resultados variaram. Na tabela 7 é possível verificar que a percentagem de respostas corretas varia bastante, registrando-se apenas um aluno com todas as respostas corretas.

Aluno	Frequência	Porcentagem
1	3	100%
2	2	67%
3	1	33%
4	0	0%
5	1	33%
6	2	67%
7	1	33%
8	2	67%
9	2	67%
Total	3	100%

**Tabela 7: Resultados obtidos na primeira atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de alemão.**

Infere-se que a diferença de resultados entre os alunos se possa dever à falta de atenção na resolução da ficha, pois era necessário que eles identificassem em que linha do texto (que estava numerado) é que se encontrava a informação, tendo estes apresentado, na sua maioria, respostas incompletas que não foram contabilizadas como estando corretas, dada a ausência de informação (consultar exemplo da atividade no Anexo 36 – exercício a.).

A segunda atividade deste ciclo não correspondeu às expectativas inicialmente criadas, pois, considerando a teoria e a prática desenvolvidas na aula de revisão e consolidação dos pronomes interrogativos, antecipava-se que os alunos tivessem ficado melhor preparados para a resolução deste exercício (consultar atividade no Anexo 34, p.139), embora os resultados obtidos pelo grupo-alvo não sejam um reflexo das dificuldades sentidas na sala de aula. Como é possível verificar na tabela 8, cinco alunos formularam corretamente as perguntas e nenhum deles obteve menos de duas respostas corretas. O erro mais comum foi não identificarem totalmente o foco da resposta, mas ainda assim formularam perguntas corretas e relacionadas com a resposta. Assim sendo, as perguntas foram contabilizadas como estando corretas. Ocorreram outros erros, tal como a conjugação incorreta do verbo, o uso do pronome interrogativo errado ou a colocação do verbo na posição errada, que, apesar de assinalados, não foram contabilizados.

Aluno	Frequência	Porcentagem
1	2	67%
2	3	100%
3	2	67%
4	2	67%
5	3	100%
6	2	67%
7	3	100%
8	3	100%
9	3	100%
Total	3	100%

**Tabela 8: Resultados obtidos na segunda atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de alemão.**

Atendendo a todos os fatores, os alunos do grupo-alvo deste estudo conseguiram obter melhores resultados do que aqueles que eram esperados após observada a dinâmica da aula. Este pareceu ter sido um exercício desafiante para os alunos (consultar exemplo da atividade no Anexo 36 – exercício b.).

Finalmente, a última atividade *bias* diferenciada de preenchimento de espaços continha um número superior de itens para os alunos resolverem (consultar atividade no Anexo 35, p. 141). Nesta atividade, os alunos mostraram estar mais familiarizados com o exercício, muito embora a sua realização tenha sido conduzida a um ritmo mais lento, não pela dificuldade da atividade, mas talvez pela insegurança e falta de estudo do conteúdo gramatical. Na análise dos resultados deste exercício é possível ver que, ainda tendo dúvidas e incertezas, todos os alunos conseguiram mais de 50% de respostas corretas, tal como se percebe pela leitura da tabela abaixo.

Aluno	Frequência	Percentagem
1	20	91%
2	19	86%
3	21	95%
4	19	86%
5	13	59%
6	22	100%
7	18	82%
8	17	77%
9	14	64%
Total	22	100%

**Tabela 9: Resultados obtidos na aplicação da terceira atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de alemão.**

O contexto deste ciclo de estudo divergiu de todos os outros. A turma de alemão passou, na altura, por uma fase de transição entre professoras, o que se revelou um fator condicionante da dinâmica da turma. A turma ativa e participativa tornou-se, nesta fase, mais insegura e imprevisível, em parte devido à tematização mais profunda dos conteúdos gramaticais, falta de estudo e o processo de adaptação ao novo docente. Ainda assim, manteve-se um grupo que incorpora um espírito competitivo, o que funcionou como uma entreajuda e motivação, para que tentassem sempre dar o seu melhor. Esse fator foi preponderante, pois havia uma iniciativa dos alunos de ajudarem “o outro” sempre que ocorriam dúvidas ou quando já estavam à espera que o colega terminasse a atividade. Os momentos de correção a pares foram conseguidos, não tendo sucedido problemas relacionais entre alunos. Esta fase de transição parece ter despertado o espírito colaborativo do grupo (consultar exemplo da atividade no Anexo 37).

Da análise do questionário que encerra este ciclo de estudos é possível extrair uma visão mais concreta do que os alunos pensam acerca daquilo que fizeram nas aulas de alemão lecionadas pela professora estagiária (consultar Anexo 4, p. 101). As suas respostas são o reflexo da avaliação crítica dos alunos, não só em relação às atividades implementadas, mas

também no que diz respeito aos elementos que estão associados à estratégia das atividades *bias*.

Em relação às duas tipologias (atividades com exercícios extra ou com um grau de dificuldade acrescida), a maioria dos alunos (com percentagens acima dos 50%) avaliou as atividades como não sendo “nem fáceis, nem difíceis”, sendo que das opções que indicavam uma preferência, os aprendentes rápidos escolheram, com 44% de adesão, aquela que incluía “exercícios extra” e, com 56%, “ambas as tarefas”. No que concerne a esta estratégia, vendo as respostas dadas relativamente ao grau de motivação que sentiram em comparação com as respostas à mesma pergunta no questionário de final de primeiro ciclo (consultar Anexo 24, pergunta 6, p. 127), podemos verificar que, nesta última ação houve um número superior de alunos que indicou sentir-se “muito motivado” ao realizar estas atividades, ou seja, 33% dos elementos dos grupos-alvos que contrastam com os 11% registados aquando da adoção da estratégia anterior. Os restantes seis alunos, por seu lado, consideram-se “motivados” (Anexo 38, perguntas 1-4, p. 144).

Na turma do oitavo ano de alemão, a totalidade dos alunos respondeu positivamente quando questionada acerca da correção a pares introduzida neste ciclo e mostrou essa preferência, porque, 67% dos alunos considerou que este elemento lhes permitiu perceber onde eles próprios tinham cometido erros. Para eles, revelou-se essencial a oportunidade de, logo após a resolução da atividade, verem o que tinham realizado correta ou incorretamente. Também à semelhança do grupo do 7.º ano de inglês, 33% dos alunos de alemão achou interessante poder assumir o papel do professor na fase de correção. Os alunos viram estas atividades como impulsionadoras da prática e aquisição de novos conhecimentos da língua alemã, logo mostraram um interesse total em realizar atividades semelhantes em aulas futuras. 44% dos alunos afirmou que, através das atividades *bias*, conseguiu “*estar mais concentrado na sala de aula*”, tendo, sobretudo, esta sido, para todos os alunos, uma oportunidade de “*desenvolver competências de trabalho colaborativo*” (Anexo 38, perguntas 5-9, p. 144-145).

Este ciclo interventivo foi revelador da partilha e criação de laços entre os alunos. Este era um objetivo possível para esta estratégia, mas não o mais ambicionado. No entanto,

acabou por se revelar uma consequência positiva. Entende-se que este fator possa ter sido preponderante em relação ao caráter motivacional da estratégia.

Não se extrai, do que foi realizado no decorrer deste ciclo, uma impressão negativa. Entende-se que houve momentos que superaram as expectativas, nomeadamente os momentos de correção das atividades. Nestas fases da aula, os alunos trabalharam em colaboração, esclarecendo as dúvidas uns dos outros ou, até mesmo, recorrendo a outros colegas. Os alunos partilharam ideias e trocaram impressões acerca das matérias, mostrando-se empenhados em desempenhar um bom papel, sublimando a relevância do trabalho colaborativo. Esta estratégia pretendia que o aprendente rápido desenvolvesse competências de trabalho de pares, evitando explorar o já extensivo hábito de estes alunos fazerem todo o trabalho sozinhos, um ponto que se reflete nas respostas dos alunos e do qual eles afirmam ter beneficiado.

A literatura insiste primordialmente na componente colaborativa, uma qualidade fundamental para um aluno, que se estenderá pelo seu percurso pessoal e profissional, sendo que se trata também de um aspeto de destaque desta estratégia. Remontando à gestão anual do programa do oitavo ano de escolaridade na disciplina de alemão (consultar Anexo 18, p.117), esta componente é integrada não apenas no “domínio interpessoal” de cada período letivo, mas também subliminarmente nas atitudes e valores que valem 20% da nota atribuída ao aluno. A colaboração entre alunos permite alcançar e explorar patamares de partilha aos quais sozinhos os alunos poderiam não chegar ou pelo menos não desenvolver tão prontamente. Este aspeto acresceu substância ao estudo e, sobretudo, à utilização desta estratégia, pois a reação e o conforto transmitido pelos alunos, aquando da sua resolução, ultrapassou as expectativas de forma positiva, percebendo-se o uso das atividades *bias* como motivantes para os aprendentes rápidos numa sala de aula de língua estrangeira.

## Considerações finais

Concluído o ano letivo e, conseqüentemente, o estágio e implementação do projeto de investigação-ação é pertinente avaliar a experiência, os resultados obtidos, os contratempos vividos e o que poderia ainda ter sido explorado.

Na fase de delineação do estudo determinaram-se os objetivos a atingir. O objetivo geral foi o de motivar e desafiar os aprendentes rápidos a aplicarem os seus conhecimentos e a manterem-se curiosos por adquirir novos. Tal seria apenas conseguido através de métodos específicos, sendo eles: as duas estratégias que surgem de uma rigorosa pesquisa bibliográfica para encontrar elementos que incitassem a evolução cognitiva destes alunos. Através de atividades inseridas numa tipologia específica, que foram depois didática e pedagogicamente adaptadas para corresponder às necessidades intelectuais dos alunos, pretendeu-se motivar e potenciar a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos. A obtenção e cumprimento destes objetivos em conjugação com os dados recolhidos ao longo do processo investigativo geram uma resposta positiva à questão que deu início ao estudo - *Podem as atividades tiered e bias ser desafiantes para aprendentes rápidos numa turma pedagogicamente diferenciada na aula de língua estrangeira?* A concordância entre os dados recolhidos das atividades realizadas, da avaliação efetuada pelos alunos dessas mesmas atividades nos questionários e as observações das aulas lecionadas, permitiu verificar o funcionamento positivo destas estratégias na alteração de comportamento e empenho dos aprendentes rápidos.

Quando se entra mais profundamente na diferenciação pedagógica é importante reparar na amplitude que o termo detém. O conceito de diferenciação é multidisciplinar e aplicável a todos os alunos. É um processo no qual o papel do professor é fundamental, para que o aluno obtenha um ensino diversificado e relevante. De acordo com Perrenoud, (1995) citado em André et al. (2008), “[d]iferenciar o ensino (...) é organizar as intenções e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas” (p. 8). Para tal, o professor que assume esta metodologia deve ser organizado, ponderado, reflexivo, instigador, curioso e flexível. Ele tem de saber reconhecer as



necessidades dos alunos, agir prontamente em concordância, para que o aluno se sinta cognitivamente estimulado.

No decurso deste trabalho foi possível determinar a importância de uma adaptação individualizada das atividades que incide nas características de aprendizagem dos alunos. Perante esta realidade e contemplando uma turma como um conjunto diversificado de alunos que se desenvolve segundo ritmos e estilos diferentes, o uso de estratégias diferenciadas parece o passo mais eficaz. Todo o processo de diferenciação pode ser extenuante tanto para o aluno como para o professor. O aluno terá de se adaptar e conseguir ultrapassar os novos objetivos, o que implicará uma maior dedicação – sendo que é um cenário expectável e desejado. O professor ao seguir esta metodologia tem de conhecer bem os seus alunos e deve empenhar-se na construção de atividades que possam diferenciar positiva e construtivamente os alunos. Deve manter-se atualizado relativamente aos novos métodos de ensino e ser capaz de os conjugar, para que os aprendentes possam tirar proveito deles. O processo de diferenciação é infindável, mas será, sem dúvida, compensador para o professor que zela pelos interesses dos seus alunos. A diferenciação permite o crescimento individual do aluno e do professor, mas também o crescimento do coletivo de uma turma.

O estudo permitiu verificar a importância da diferenciação, a necessidade de o professor chegar a todos os alunos. Foi uma experiência que contribuiu, para que os alunos experimentassem novos tipos de atividades, formas sociais de trabalho mais a seu gosto, mas, fundamentalmente, sentissem um desenvolvimento motivacional dentro do grupo dos aprendentes rápidos. O estudo engrandeceu a experiência docente e permitiu o uso de novas estratégias e metodologias de ensino, enaltecendo, inclusive, as capacidades de observação e capacidade social. Esta foi sem dúvida uma experiência marcante, sobretudo, por se tratar de uma estreia no universo educativo, o que revelou algumas das arduidades do ensino, mas, similarmente, descortinou o sentimento de gratificação. A implementação deste estudo permitiu perceber que, através da diferenciação, passo a passo, é possível conquistar a motivação dos alunos, o que, por sua vez, motiva o professor a dar o máximo de si aos seus alunos, à estratégia educativa e a si mesmo.

As investigações de campo sofrem sempre com as condicionantes que o investigador não consegue controlar. No estudo em questão viveram-se contratempos incontornáveis.

Alguns deles conseguiram ser ultrapassados, enquanto outros diminuíram o potencial da investigação. Provou-se árduo o processo de identificação dos aprendentes rápidos. O peso da responsabilidade e grau de exigência na criação de atividades diferenciadas que fossem resultar para estes grupos-alvo, mas que não entrassem em conflito com as atividades dadas à turma foram uma constante no decorrer do estudo. O tempo reduzido de que se dispõe para a implementação de um estudo desta magnitude, acaba por não permitir trabalhar individualmente cada caso, inviabilizando, inclusive, a aplicação de cada estratégia durante um período de tempo mais alargado. Este fator impede também a obtenção de resultados mais definitivos. No entanto, o que causou um maior entrave à aplicação do estudo foi a falta de bibliografia disponível relativamente às atividades *bias*. Acerca desta estratégia havia apenas um artigo disponível e muito embora tenham sido feitos esforços para contactar diretamente os autores não foi obtida nenhuma resposta. Esta realidade veio limitar a aplicação da estratégia e condicionou a revisão literária deste ponto.

Dando seguimento a esta metodologia pretende-se, futuramente, seguir o processo de diferenciação, por recurso às atividades *tiered* e *bias*, mas utilizando cada uma das estratégias durante um período de tempo mais alargado. Apenas desta forma se poderão definir mais concretamente as consequências que cada uma das estratégias pode conter. No entanto, a motivação deste estudo manter-se-á na tentativa de enriquecer a experiência escolar dos alunos, pondo à prova os seus conhecimentos e lutando, para que o desafio e o fator motivacional estejam sempre presentes, pois estes são elementos que potenciam a aprendizagem de todos os alunos, particularmente, dos aprendentes rápidos.

Com este estudo pretendeu-se, de alguma forma, melhorar a experiência escolar dos alunos envolvidos, tendo aprendentes rápidos e não-rápidos desempenhado um papel fundamental. Ambicionou-se consciencializar futuros professores relativamente ao contexto educacional vivido, em que a pedagogia diferenciada e a busca de alternativas que possam incentivar os alunos a aprenderem e a melhorar se constituem como máximas essenciais. Como nota final, Bowler e Parminter (2000) expressam uma realidade e um desejo que também se quer sublinhar: “[m]ulti-level activities are not by any means the only solution to the problems of mixed-ability teaching, but we hope that by giving specific examples, we can stimulate teachers to produce some materials of their own which will alleviate some of

the difficulties – until the day comes when they are automatically built into every coursebook” (p. 14), ou seja, que o ensino se adapte a todos, para que todos possam dele beneficiar e que até lá se descubram caminhos alternativos que possibilitem o sucesso escolar de todos.

## Referências bibliográficas

- André, M., Passos, L., Guarnieri, M., Darsie, M., Ambrosetti, N., & Pinto, N. (2008). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Brasil: Papirus editora.
- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, Ano VII, 65, 1-4.
- Bowler, B., & Parminter, S. (2000). Mixed-level tasks. *English Teaching Professional*, 15, 13-15.
- Bowler, B., & Parminter, S. (2002). Mixed level teaching: tiered tasks & bias tasks. *English Teaching Professional*, 13-15.
- Bremner, S. (2008). Some thoughts on teaching a mixed ability class. *Scottish Languages Review*(18), 1-10.
- Cascante, S. (2014). Tiered assignments for gifted and talented students. Acedido em <https://prezi.com/ib3nndrchny1/tiered-assignments-for-gifted-and-talented-students/>.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2013). *Metas curriculares de inglês. Ensino básico: 2.º e 3.º ciclos*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento da Educação Básica. (s.d.). *Programa e organização curricular de ensino básico 3º Ciclo de inglês*. Portugal: Ministério da Educação.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research - construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Farrel, T. S. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

- Hogan, E. R. (2009). *Differentiated instruction and tiered assignments*. (Tese de mestrado, Mathematical and Computing Sciences Department, St. John Fisher College).  
Acedido em [http://fisherpub.sjfc.edu/mathcs\\_etd\\_masters/77/](http://fisherpub.sjfc.edu/mathcs_etd_masters/77/).
- Jungles, D. E. (2011). Pedagogia diferenciada. *A Página da Educação*, 193.  
Acedido em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>.
- Kingore, B. (2016). Tiered instruction: beginning the process.  
Acedido em <http://www.bertiekingore.com/tieredinstruct.htm>.
- Lomakina, L. V. & Hordiienko, N. M., (2015). Teaching EFL to mixed-ability classes: strategies, challenges, solutions. *Advanced Education*, 3, 39-43.
- Mettetal, G. (2012). The what, why and how of classroom action research. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 6-13.
- O'Connor, K. J. (2014). Keeping early finishers engaged during in-class groups. *College Teaching*, 62, 3.  
Acedido em <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=bc82b494-02b9-417b-bded-c44e3d030bd3%40sessionmgr107&hid=122&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLGNvb2tpZSxzZG9pZCZsYW5nPXh0LWJyJnNpdGU9ZWZlLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=97066652&db=a9h>.
- Onions, C. (1974). *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, L. P. (2010). Tiering to avoid tears: developing assignments that address all learner's needs. *UNC School of Education*  
Acedido em <http://www.learnnc.org/lp/editions/every-learner/6680>.
- Rose, J. (1997). Mixed ability an 'inclusive' classroom. *English Teaching Professional*, 3, 3-5.
- Şalli-Çopur, D. (2005). Coping with the problems of mixed ability classes. *The Internet TESL Journal*, 11(8), 1-5.

- Skeat, W. W. (2005). *An etymological dictionary on the English language*. USA: Dover Publications, Inc.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, the Council for Exceptional Children. Acedido em [://files.nwesd.org/website/Teaching\\_Learning/HiCap/2014-15%20meetings/Feb%2015/Teaching%20Young%20Gifted%20Children%20in%20the%20Regular%20Classroom.pdf](http://files.nwesd.org/website/Teaching_Learning/HiCap/2014-15%20meetings/Feb%2015/Teaching%20Young%20Gifted%20Children%20in%20the%20Regular%20Classroom.pdf).
- Teixeira, I., & Menezes, P. (2014). *Move on - 7º ano inglês*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57, 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2<sup>a</sup> ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 26-30.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiation instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zare, P. (2012). Language learning strategies among EFL/ESL learners: A review of literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 162-169.

**Outros recursos:**

Agrupamento de escolas de Aurélia de Sousa. (2013). *Projeto Educativo 2013-2017* [em linha].

Acedido em [http://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2013\\_2017.pdf](http://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2013_2017.pdf).

## Anexos

### Anexo 1 - Questionário de final de primeiro ciclo de inglês.

*Escola Secundária Aurélia de Sousa*

#### Questionário

Este questionário destina-se a recolher informações sobre o contributo de diferentes abordagens ao ensino das línguas e é parte integrante de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**As respostas são anónimas e confidenciais.**

1. Sexo:

Masculino

☐

Idade: \_\_\_\_\_

Feminino

☐

2. Como classificas o teu interesse pela Língua Inglesa?

Nada interessado

☐

Pouco interessado

☐

Interessado

☐

Muito interessado

☐

3. Estudas regularmente para a disciplina de Inglês em casa?

Sim

☐

Não

☐

**Lê, reflete e dá a tua opinião. Assinala com um X a tua opinião e justifica-a quando pedido.**

4. Gosto de fazer exercícios que me façam pensar e aplicar os conhecimentos que adquiri na aula.

- ☐ Concordo plenamente.  
☐ Concordo.  
☐ Não concordo, nem discordo.  
☐ Discordo.  
☐ Discordo totalmente.

5. Caso tenhas assinalado as opções “Concordo plenamente” ou “Concordo” na questão 6, assinala as justificações que se adequam à tua resposta.

Por favor, escolhe as respostas que melhor se adequam ao que pensas.

☐

Sinto-me mais motivado/a para estar na sala de aula

☐

Sinto que aprendo mais quando sou desafiado/a

☐

Fico melhor preparado/a para os testes

☐

Ajuda a resolver os trabalhos de casa

☐

Nenhuma das anteriores

☐

Outra: \_\_\_\_\_



6. Costumas resolver os exercícios em todas as disciplinas com rapidez e correção?

Sim ☐

Não ☐

6.1. Em caso de resposta negativa, em que disciplinas resolves mais rápida e corretamente os exercícios/tarefas dadas na aula?

---

---

---

7. O que fazes enquanto esperas que outros colegas resolvam os exercícios nas aulas de Inglês?

☐

Aguardo sem fazer nada de especial.

☐

Revejo o que fiz e troco impressões com o colega de mesa.

☐

Corrijo ou completo os exercícios que resolvi antes.

☐

Realizo outra atividade (Qual?) \_\_\_\_\_

8. Como consideras o tempo de espera até que todos terminem as tarefas/exercícios?

☐

É positivo porque te permite organizar e pensar melhor no que estás a aprender.

☐

É negativo porque te desmotiva e desconcentra.

**Ao longo do 2º período foram cronometrados tempos de resolução de exercícios na aula de Inglês e tu foste incluído/a no grupo dos alunos que mais rapidamente resolvem as tarefas com a correção esperada. Por isso, na abordagem do tema *School life*, na aula do dia 23, recebeste num dado momento exercícios extra e, na aula de 25 de Fevereiro, recebeste exercícios com um maior grau de dificuldade, em relação a outros colegas da turma.**

9. Quais os benefícios dos exercícios extra ou de dificuldade acrescida?

Por favor, escolhe as respostas que melhor se adequam ao que pensas.

☐

Posso desenvolver a minha competência escrita.

☐

Estou mais concentrado na sala de aula.

☐

Aprendo mais vocabulário.

☐

Treino as estruturas gramaticais.

☐

Outra: \_\_\_\_\_

**Assinala com um X a tua resposta.**

10. Achaste que os exercícios extras (maior número de objetos escolares para identificar) eram...

☐

Fáceis

☐

Nem fáceis, nem difíceis

☐

Difíceis

10.1. Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (perguntas de compreensão com estruturas mais complexas) eram...

- ☐ Fáceis  
☐ Nem fáceis, nem difíceis  
☐ Difíceis

10.2. Como te sentiste a realizar estas tarefas?

- ☐ Muito motivado  
☐ Motivado  
☐ Pouco motivado  
☐ Nada motivado

10.3. Qual das tarefas gostaste mais?

- ☐ A que incluía exercícios extra  
☐ A tarefa com um grau de dificuldade acrescida  
☐ Ambas as tarefas  
☐ Nenhuma das anteriores

11. Em aulas futuras gostarias de fazer mais exercícios extra ou de dificuldade acrescida?

Sim ☐  
Não ☐  
Qual? \_\_\_\_\_ -

12. Em aulas futuras gostarias de .....

- ☐ Trabalhar mais individualmente.  
☐ Realizar trabalho individual e depois partilhar esse trabalho com um colega.  
☐ Trabalhar em pares.  
☐ Trabalhar em grupo.

*Obrigado por teres colaborado!*

Anexo 2 - Questionário de final de primeiro ciclo de alemão.

*Escola Secundária Aurélia de Sousa*

**Questionário**

Este questionário destina-se a recolher informações sobre o contributo de diferentes abordagens ao ensino das línguas e é parte integrante de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**As respostas são anónimas e confidenciais.**

1. Sexo:

Masculino ☐  
Feminino ☐

Idade: \_\_\_\_\_

2. Como classificas o teu interesse pela Língua Alemã?

Nada interessado ☐  
Pouco interessado ☐  
Interessado ☐  
Muito interessado ☐

3. Estudas regularmente para a disciplina de Alemão em casa?

Sim ☐  
Não ☐

**Lê, reflete e dá a tua opinião. Assinala com um X a tua opinião e justifica-a quando pedido.**

4. Gosto de fazer exercícios que me façam pensar e aplicar os conhecimentos que adquiri na aula.

☐ Concordo plenamente.  
☐ Concordo.  
☐ Não concordo, nem discordo.  
☐ Discordo.  
☐ Discordo totalmente.

5. Caso tenhas assinalado as opções “Concordo plenamente” ou “Concordo” na questão 6, assinala as justificações que se adequam à tua resposta.

Por favor, escolhe as respostas que melhor se adequam ao que pensas.

- ☐ Sinto-me mais motivado/a para estar na sala de aula  
☐ Sinto que aprendo mais quando sou desafiado/a  
☐ Fico melhor preparado/a para os testes  
☐ Ajuda a resolver os trabalhos de casa  
☐ Nenhuma das anteriores  
☐ Outra: \_\_\_\_\_

6. Costumas resolver os exercícios em todas as disciplinas com rapidez e correção?

Sim ☐

Não ☐

6.1. Em caso de resposta negativa, em que disciplinas resolves mais rápida e corretamente os exercícios/tarefas dadas na aula?

---

---

---

7. O que fazes enquanto esperas que outros colegas resolvam os exercícios nas aulas de Inglês?

☐

Aguardo sem fazer nada de especial.

☐

Revejo o que fiz e troco impressões com o colega de mesa.

☐

Corrijo ou completo os exercícios que resolvi antes.

☐

Realizo outra atividade (Qual?) \_\_\_\_\_

8. Como consideras o tempo de espera até que todos terminem as tarefas/exercícios?

☐

É positivo porque te permite organizar e pensar melhor no que estás a aprender.

☐

É negativo porque te desmotiva e desconcentra.

**Ao longo do 2º período foram cronometrados tempos de resolução de exercícios na aula de Alemão e tu foste incluído/a no grupo dos alunos que mais rapidamente resolvem as tarefas com a correção esperada. Por isso, na abordagem do tema *Haustypen*, na aula do dia 19 de Janeiro, recebeste num dado momento exercícios extra e, na aula de 26 de Janeiro, recebeste exercícios com um maior grau de dificuldade, em relação a outros colegas da turma.**

9. Quais os benefícios dos exercícios extra ou de dificuldade acrescida?

Por favor, escolhe as respostas que melhor se adequam ao que pensas.

☐

Posso desenvolver a minha competência escrita.

☐

Estou mais concentrado na sala de aula.

☐

Aprendo mais vocabulário.

☐

Treino as estruturas gramaticais.

☐

Outra: \_\_\_\_\_

**Assinala com um X a tua resposta.**

10. Achaste que os exercícios extras (maior número de perguntas de compreensão) eram...

☐

Fáceis

☐

Nem fáceis, nem difíceis

☐

Difíceis

10.1. Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (diagrama sem exemplos) eram...

- ☐ Fáceis
- ☐ Nem fáceis, nem difíceis
- ☐ Difíceis

10.2. Como te sentiste a realizar estas tarefas?

- ☐ Muito motivado
- ☐ Motivado
- ☐ Pouco motivado
- ☐ Nada motivado

10.3. Qual das tarefas gostaste mais?

- ☐ A que incluía exercícios extra
- ☐ A tarefa com um grau de dificuldade acrescida
- ☐ Ambas as tarefas
- ☐ Nenhuma das anteriores

11. Em aulas futuras gostarias de fazer mais exercícios extra ou de dificuldade acrescida?

Sim ☐

Não ☐

Qual? \_\_\_\_\_ -

12. Em aulas futuras gostarias de .....

- ☐ Trabalhar mais individualmente.
- ☐ Realizar trabalho individual e depois partilhar esse trabalho com um colega.
- ☐ Trabalhar em pares.
- ☐ Trabalhar em grupo.

*Obrigado por teres colaborado!*

Anexo 3 - Questionário de final de segundo ciclo de inglês.

*Escola Secundária Aurélia de Sousa*

**Questionário**

Este questionário destina-se a recolher informações sobre o contributo de diferentes abordagens ao ensino das línguas e é parte integrante de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**As respostas são anónimas e confidenciais.**

1. Sexo:

Masculino

☐

Feminino

☐

No 3º período na abordagem do tema *City*, na aula do dia 28 de Abril, recebeste num dado momento um exercício com um maior grau de dificuldade. No dia 29 de Abril recebeste um exercício-extra e, finalmente, na aula do dia 3 de Março recebeste outro exercício com um maior grau de dificuldade, em relação a outros colegas da turma.

2. Assinala com um X a tua resposta.

2.1. Achaste que o exercício-extra (maior número de espaços para preencher com o *past simple*) era...

☐

Fácil

☐

Nem fácil, nem difícil

☐

Difícil

2.2. Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (elaboração de perguntas e exercício de identificação de informação) eram...

☐

Fáceis

☐

Nem fáceis, nem difíceis

☐

Difíceis

2.3. Como te sentiste a realizar estas tarefas?

☐

Muito motivado

☐

Motivado

☐

Pouco motivado

☐

Nada motivado

2.4. Qual das tarefas gostaste mais?

☐

A que incluía exercícios extra

☐

A tarefa com um grau de dificuldade acrescida

☐

Ambas as tarefas

☐ Nenhuma das anteriores

3. Gostaste de ter feito a correção dos exercícios a pares?

Sim ☐  
Não ☐

4. Considerando a opção que assinalaste em cima, justifica a tua resposta.

Assinala as opções que melhor se adequam.

4.1. Se assinalaste “Sim” na resposta anterior, justifica a tua resposta:

- ☐ Achei interessante assumir o papel do professor.
- ☐ Pude ver onde cometi erros ao corrigir o trabalho do meu colega.
- ☐ Pude ver que em alguns casos havia mais do que uma possibilidade de resposta.
- ☐ Algumas das respostas estavam na versão do meu colega.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

4.2. Se assinalaste “Não” na resposta anterior, justifica a tua resposta:

- ☐ Não sabia muito bem o que fazer.
- ☐ Tinha receio de corrigir mal.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

5. Gostarias de realizar este tipo de tarefas em aulas futuras?

Sim ☐  
Não ☐

6. Achaste que os exercícios dados te ajudaram a praticar e melhorar os teus conhecimentos da língua Inglesa?

Sim ☐  
Não ☐

7. Justifica a tua resposta:

Assinala as opções que melhor se adequam.

- ☐ Estive mais concentrado na sala de aula.
- ☐ Consegui realizar todas as tarefas.
- ☐ Aprendi a trabalhar melhor com textos.
- ☐ Desenvolvi competências de trabalho colaborativo.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

*Obrigado por teres colaborado!*

Anexo 4 - Questionário de final de segundo ciclo de alemão.

*Escola Secundária Aurélia de Sousa*

**Questionário**

Este questionário destina-se a recolher informações sobre o contributo de diferentes abordagens ao ensino das línguas e é parte integrante de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**As respostas são anónimas e confidenciais.**

1. Sexo:

Masculino

☐

Feminino

☐

**No 3º período na abordagem do tema *Reisen*, na aula do dia 10 de Maio, recebeste num dado momento exercícios com um maior grau de dificuldade. No dia 13 de Maio recebeste um exercício-extra, em relação a outros colegas da turma.**

**2. Assinala com um X a tua resposta.**

2.1. Achaste que o exercício-extra (maior número de espaços para preencher com o *Perfekt*) era...

☐

Fácil

☐

Nem fácil, nem difícil

☐

Difícil

2.2. Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (exercício de identificação de informação e elaboração de perguntas) eram...

☐

Fáceis

☐

Nem fáceis, nem difíceis

☐

Difíceis

2.3. Como te sentiste a realizar estas tarefas?

☐

Muito motivado

☐

Motivado

☐

Pouco motivado

☐

Nada motivado

2.4. Qual das tarefas gostaste mais?

☐

A que incluía exercícios extra

☐

A tarefa com um grau de dificuldade acrescida

☐

Ambas as tarefas

☐

Nenhuma das anteriores



3. Gostaste de ter feito a correção dos exercícios a pares?

Sim ☐  
Não ☐

4. Considerando a opção que assinalaste em cima, justifica a tua resposta.  
Assinala as opções que melhor se adequam.

4.1. Se assinalaste “Sim” na resposta anterior, justifica a tua resposta:

- ☐ Achei interessante assumir o papel do professor.
- ☐ Pude ver onde cometi erros ao corrigir o trabalho do meu colega.
- ☐ Pude ver que em alguns casos havia mais do que uma possibilidade de resposta.
- ☐ Algumas das respostas estavam na versão do meu colega.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

4.2. Se assinalaste “Não” na resposta anterior, justifica a tua resposta:

- ☐ Não sabia muito bem o que fazer.
- ☐ Tinha receio de corrigir mal.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

5. Gostarias de realizar este tipo de tarefas em aulas futuras?

Sim ☐  
Não ☐

6. Achaste que os exercícios te ajudaram a praticar e melhorar os teus conhecimentos da língua alemã?

Sim ☐  
Não ☐

7. Justifica a tua resposta:

Assinala as opções que melhor se adequam.

- ☐ Estive mais concentrado na sala de aula.
- ☐ Consegui realizar todas as tarefas.
- ☐ Aprendi a trabalhar melhor com textos.
- ☐ Desenvolvi competências de trabalho colaborativo.
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_

*Obrigado por teres colaborado!*

Anexo 5 - Exemplo do primeiro exercício-teste aplicado à turma de alemão.

- Spaß haben
- Monumente besuchen
- Einkaufen gehen
- Deutsche Schüler treffen
- Ins Theater/ in der Oper gehen
- Spazieren

**Escola Secundária Aurélia de Sousa**

**Schuljahr 2015/2016**

**Fach:** Deutsch

**Referendarin:** Ana Vítor

**Name:** \_\_\_\_\_

**Klasse:** 8º F

**Datum:** 15. Januar 2016

**Nummer:** \_\_\_\_\_

**I. Bitte schreibt die fehlenden Hilfsverben.**

- a) Die Schüler \_\_\_\_\_ Monumente besucht.
- b) Die Schüler \_\_\_\_\_ eine Stadtrundfahrt gemacht.
- c) Die Schüler \_\_\_\_\_ typische Gerichte probiert.
- d) Die Schüler \_\_\_\_\_ einen Rundgang um den Alexanderplatz herum gemacht.
- e) Die Schüler \_\_\_\_\_ Photos (am Brandenburger Tor und überall in der Stadt) gemacht.
- f) Die Schüler \_\_\_\_\_ einkaufen gegangen
- g) Die Schüler \_\_\_\_\_ Spaß gehabt.
- h) Die Schüler \_\_\_\_\_ Souvenirs gekauft.
- i) Schüler \_\_\_\_\_ den Tiergarten besichtigt.
- j) Die Schüler \_\_\_\_\_ spazieren gegangen.
- k) Die Schüler \_\_\_\_\_ Prezel gegessen.
- l) Die Schüler \_\_\_\_\_ ins Theater/in die Oper gegangen.
- m) Die Schüler \_\_\_\_\_ Deutsche Schüler getroffen.

Anexo 7 - Tabela com as razões por que preferem ser desafiados.

	Frequência	Porcentagem
Sinto-me mais motivado/a para estar na sala de aula	3	33
Sinto que aprendo mais quando sou desafiado/a	7	78
Fico melhor preparado/a para os testes	5	56
Ajuda a resolver os trabalhos de casa	3	33
Nenhuma das anteriores	-	0
Total:	9	

Anexo 8 - Tabela - Estudam ou não regularmente para a disciplina de alemão.

	Frequência	Porcentagem
Sim	4	44,4
Não	5	55,6
Total:	9	

Anexo 9 - Tabela - Se têm preferência em ser desafiados na sala de aula de alemão.

	Frequência	Porcentagem
Concordo plenamente	3	33,3
Concordo	5	55,6

Não concordo, nem discordo	1	11,1
Discordo	0	
Discordo totalmente	0	
Total:	9	

Anexo 10 - Primeiro exercício-teste aplicado à turma de inglês.

ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA	
School Year: 2015/2016	Class: 7 <sup>th</sup> D
Name: _____	No: _____

## Prepositions of time

a. Put these words and expressions in the right column.

Wednesday		1990		June		Sunday evening		July	2 <sup>nd</sup>
		winter.		Easter.		Christmas		Saturday	
		the morning		12:30		the afternoon		2002	
Monday morning				the evening		6 o'clock		summer	
		my birthday		night		midday			

at	on	in

Source: Ribeiro, M. & Oliveira M. *Ten Minute Test – One hundred tests*. Inglês Nível Elementar. Porto Editora.

ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

School Year: 2015/2016

Class: 7<sup>th</sup> D

Name: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

**Prepositions of place**



**a. Look at the picture and complete the sentences with the following prepositions:** above, on (2x), in, in front of, next to (2x), under, between, behind.

1. The ball is \_\_\_\_\_ the table.
2. The fish is \_\_\_\_\_ the fishbowl.
3. The table is \_\_\_\_\_ the sofa.
4. The cat is \_\_\_\_\_ the pillow.
5. The dog is \_\_\_\_\_ the sofa.
6. The pillow is \_\_\_\_\_ the cat.
7. The cat is \_\_\_\_\_ the sofa.
8. The sofa is \_\_\_\_\_ the table and the dog.
9. The fishbowl is \_\_\_\_\_ the table.
10. The table is \_\_\_\_\_ the ball.

Anexo 12 - Tabela com razões por que preferem ser desafiados.

	Frequência	Percentagem
Sinto-me mais motivado/a para estar na sala de aula	6	75,0
Sinto que aprendo mais quando sou desafiado/a	3	37,5
Fico melhor preparado/a para os testes	4	50,0
Ajuda a resolver os trabalhos de casa	1	12,5
Nenhuma das anteriores	0	-
Total:	8	



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

**School year:** 2015/2016

**Class:** 7<sup>th</sup>D

**Student-teacher:** Ana Vítor

**Date:** 23rd February 2016

**Name:** \_\_\_\_\_

Version B

**A. Circle 15 school objects that you can identify in the image below.**



**B. Name the 15 school objects you have circled.**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

11. \_\_\_\_\_

12. \_\_\_\_\_

13. \_\_\_\_\_

14. \_\_\_\_\_

15. \_\_\_\_\_

ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA	
School year: 2015/2016	Class: 7 <sup>th</sup> D
Student-teacher: Ana Vítor	Date: 25 <sup>th</sup> February 2016
Name: _____	

**Version A**

**1. Look at Sara's text and complete the diagram with what Sarah likes and dislikes about school.**



**2. Answer the questions about Dan's text.**

**a. What does Dan consider to be wrong?**

\_\_\_\_\_.

**b. Which rules does Dan think are as important as studying?**

\_\_\_\_\_.

**c. How does Dan feel about school?**

\_\_\_\_\_.

**Version B**

**1. Look at Sara's text and complete the diagram with what Sarah likes and dislikes about school.**



**2. Answer the questions about Dan's text.**

**a.** Dan knows that he does something wrong. What is it?

\_\_\_\_\_.

**b.** What rules did Dan receive from his mother?

\_\_\_\_\_.

**c.** What is Dan's opinion about school?

\_\_\_\_\_.

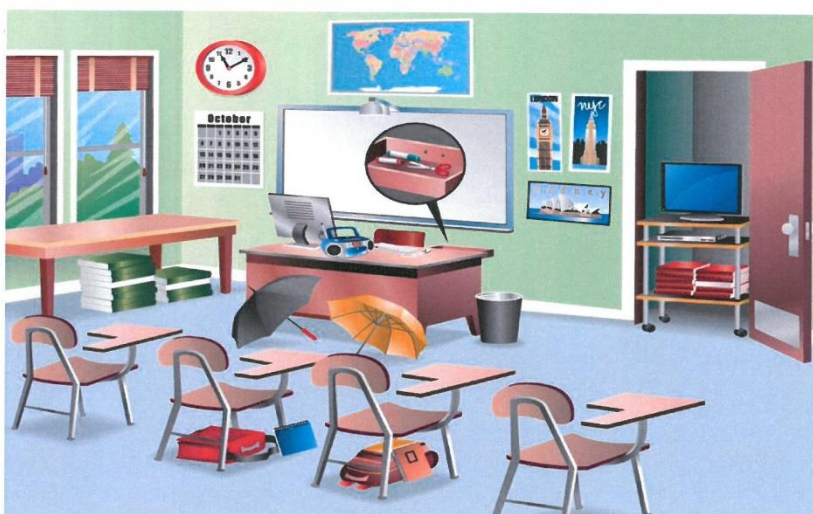
Anexo 15 - Exemplo do primeiro exercício *tiered* aplicado à turma de inglês.



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA	
School year: 2015/2016	Class: 7 <sup>th</sup> D
Student-teacher: Ana Vítor	Date: 23rd February 2016
Name: _____	No: _____

Version B

A. Circle 15 school objects that you can identify in the image below.



B. Name the 15 school objects you have circled.

- |                       |             |
|-----------------------|-------------|
| 1. board              | 2. notebook |
| 3. type               | 4. map      |
| 5. backpack           | 6. clock    |
| 7. desk               | 8. doorbell |
| 9. book               | 10. marker  |
| 11. computer          | 12. pencil  |
| 13. wastepaper basket | 14. ball    |
| 15. chair             |             |



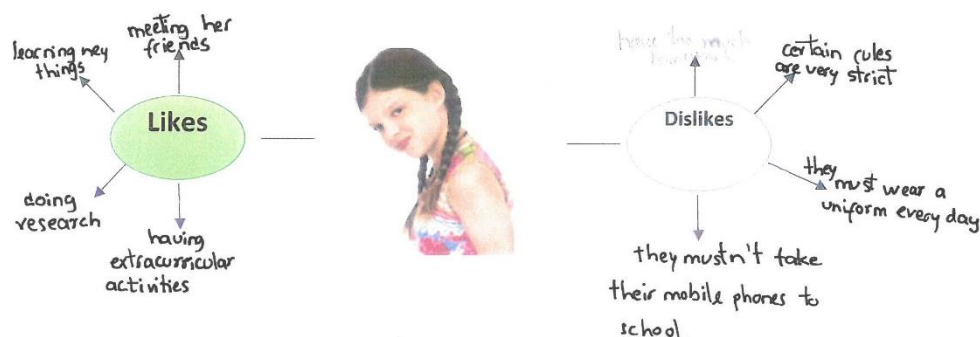
Anexo 16 - Exemplo do segundo exercício *tiered* aplicado à turma de inglês.



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA	
School year: 2015/2016	Class: 7 <sup>th</sup> D
Student-teacher: Ana Vítor	Date: 25 <sup>th</sup> February 2016
Name: _____	No: _____

Version A

1. Look at Sara's text and complete the diagram with what Sarah likes and dislikes about school.



2. Answer the questions about Dan's text.

a. What does Dan consider to be wrong?

He is talkative

b. Which rules does Dan think are as important as studying?

Pay attention in class, do the activities, don't talk to his friends and respect his teachers.

c. How does Dan feel about school?

He thinks it's OK



# Anexo 17 - Questionário de primeiro ciclo (inglês)

Pergunta 1: *O que fazes enquanto esperas que outros colegas resolvam os exercícios na aula de inglês?*

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Aguardo sem fazer nada de especial	3	38	38
Revejo o que fiz e troco impressões com o colega de mesa	4	50	88
Corrijo ou completo os exercícios que resolvi antes	0	0	88
Realizo outra atividade (Qual?)	1	13	100
Total:	8		

Pergunta 2: *Como consideras o tempo de espera até que todos terminem as tarefas/exercícios?*

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
É positivo porque te permite organizar e pensar melhor no que estás a aprender.	6	75	75
É negativo porque te desmotiva e desconcentra.	2	25	100
Total:	8		

Pergunta 3: *Quais os benefícios dos exercícios extra ou de dificuldade acrescida?*

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Posso desenvolver a minha competência escrita.	6	75	75
Estou mais concentrado na sala de aula	2	25	100
Aprendo mais vocabulário.	4	50	150
Treino as estruturas gramaticais.	2	25	175
Outra:	0	0	175
Total:	8		

Pergunta 4: *Achaste que os exercícios extra (maior número de objetos escolares para identificar) eram...*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Fáceis	2	25	25
Nem fáceis, nem difíceis	6	75	100
Difíceis	0	0	100
Total:	8		

Pergunta 5: *Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (perguntas de compreensão com estruturas mais complexas) eram...*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Fáceis	3	38	38
Nem fáceis, nem difíceis	4	50	88
Difíceis	1	13	100
Total:	8		

Pergunta 6: *Como te sentiste a realizar estas tarefas?*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Muito motivado	2	25	25
Motivado	6	75	100
Pouco motivado	0	0	100
Nada motivado	0	0	100
Total:	8		

Pergunta 7: *Qual das tarefas gostaste mais?*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
A que incluía exercícios extra	2	25	25
A tarefa com um grau de dificuldade acrescida	2	25	50
Ambas as tarefas	4	50	100
Nenhuma das anteriores	0	0	100
Total:	8		

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

### GESTÃO ANUAL DO PROGRAMA 2015/2016

#### DISCIPLINA DE ALEMÃO (LE II)

#### 8.º ANO DE ESCOLARIDADE – TURMA F

	Conteúdos programáticos
1º Período: 24 aulas	Domínios: Dimensão Pessoal; A Escola; Relações interpessoais; Países de Língua Alemã
	<p><b>Conteúdos Temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos de identificação (alargamento)</li> <li>• Aspeto Físico/maneira de ser</li> <li>• Preferências (alargamento)</li> <li>• Profissões e <i>Hobbys</i> (alargamento)</li> </ul> <p><b>Conteúdos Gramaticais:</b></p> <p>* verbos no presente do indicativo e imperfeito (incluindo <i>sein</i> e <i>haben</i>)</p> <p>* verbos modais (revisão e alargamento)</p> <p>* Genitivo dos nomes próprios</p> <p>* perguntas (W-Fragen)</p> <p>* pronomes pessoais</p> <p>* negação (<i>kein-</i>)</p> <p>* alguns <i>Komposita</i> (palavras compostas)</p> <p>* conjunções causais (denn; weil)</p> <p>Adjetivo: 2ª declinação</p> <p>-----</p> <p>* Alfabeto</p> <p>* números</p> <p>* Acentuação de palavras</p> <p>* Entoação</p> <p>* Frase (afirmativa; interrogativa; negativa)</p> <p>* Ordem da Frase (direta, inversa e transposta)</p>
2º Período: 21 aulas	Domínios: Dimensão Pessoal; A Família; Relações interpessoais; Participação na vida social/cultural



	<p><b>Conteúdos Temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quotidiano escolar: rotina (alargamento) e passeios escolares</li> <li>• Encontros e convívio</li> <li>• A casa: condições de habitação (divisões, mobiliário)</li> <li>• Animais de estimação (alargamento)</li> </ul> <p><b>Conteúdos Gramaticais:</b></p> <p>* verbos (irregulares, de partícula separável) presente do indicativo, imperativo, Pretérito Perfeito</p> <p>* verbos modais (alargamento)</p> <p>Verbos com regência de Acusativo</p> <p>Preposições (in + Acusativo/Dativo)</p> <p>Determinantes possessivos - alargamento)</p> <p>* perguntas (W-Fragen – (alargamento)</p> <p>* pronomes pessoais</p> <p>* negação ( com <b>nichte</b> <b>kein-</b>)</p> <p>* <i>Komposita</i>(palavras compostas)</p> <p>-----</p> <p>* Acentuação de palavras</p> <p>* Entoação</p> <p>* Ordem da frase (direta, inversa e transposta)</p>
3º Período: 19 aulas	<b>Domínios: Dimensão Pessoal; Relações interpessoais; Participação na vida social/cultural</b>
	<p><b>Conteúdos Temáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Celebrações</li> <li>• Radio/Televisão/Internet...</li> <li>• Viagens/condições atmosféricas</li> <li>• Proteção do meio ambiente</li> </ul> <p><b>Conteúdos Gramaticais:</b></p> <p>* verbos (regulares e irregulares: presente, pretérito perfeito; futuro)</p> <p>* verbos modais (alargamento)</p> <p>* advérbios de frequência</p> <p>* preposições (alargamento: Acusativo e Dativo)</p> <p>* perguntas (W-Fragen - alargamento)</p> <p>* pronomes pessoais (dativo)</p>

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICOS

I – AQUISIÇÕES COGNITIVAS CONHECIMENTOS E CAPACIDADES/COMPETÊNCIAS	II – ATITUDES /VALORES
<p><b>Compreensão oral</b> (ouvir) – 15%</p> <p><b>Compreensão escrita</b> (ler) – 25%</p> <p><b>Expressão oral</b> (falar) – 15%</p> <p><b>Expressão Escrita</b> (escrever) – 25%</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- empenho na aprendizagem</li> <li>- vontade de participar</li> <li>- esforço e trabalho</li> <li>- sentido de responsabilidade</li> <li>- presença do material necessário</li> <li>- assiduidade e pontualidade</li> <li>- capacidade de autoavaliação</li> </ul>
<b>Total I: 80%</b>	<b>Total II: 20%</b>

<b>TOTAL I + II =100%</b>
---------------------------

**Escola Secundária Aurélia de Sousa**

**Schuljahr 2015/2016**

**Fach:** Deutsch

**Klasse:** 8° F

**Referendarin:** Ana Vítor

**Datum:** 19. Januar 2016

A. Lies den Dialog einmal durch. Löse die dazufolgenden Übungen.



**Johann:** Hallo!

**André:** Hallo Johann. Wie geht's?

**Johann:** Gut, danke. Und dir? Alles okay bei dir?

**André:** Alles in Ordnung, Danke!

**Johann:** Ich muss sagen, dass ich die Häuser hier in Costa Nova (Aveiro) merkwürdig\*finde.

**André:** Echt? Was meinst du?

**Johann:** Mein Haus in Deutschland ist ein Einfamilienhaus. Wenn ich diese Häuser sehe, denke ich immer an Reihenhäuser, aber in diesem Fall sind sie ziemlich bunt\* und sehen anders aus.

**André:** Ja! Ich verstehe, was du meinst. Diese Häuser sind hoch und auf Holz gebaut. Vielleicht, weil sie am Strand sind, sind sie so bunt.

**Johann:** Sie sind sehr schön aber ein bisschen eng\*... Okay André, jetzt muss ich gehen. Bis später.

**André:** Bis später, Johann. Tschüss!



\*merkwürdig = komisch

\*bunt = mit viele Farben

\*eng = narrow/estreitas

B. Beantworte die Fragen über Johann.

1. Woher kommt Johann?

\_\_\_\_\_.

2. Was findet Johann komisch und warum? \_\_\_\_\_

—.

3. Was für ein Haus bewohnt Johann?

\_\_\_\_\_.

4. Woran denkt Johann, wenn er die Häuser in Costa Nova sieht?

\_\_\_\_\_.

**Escola Secundária Aurélia de Sousa**

**Schuljahr 2015/2016**

**Fach:** Deutsch

**Referendarin:** Ana Vítor

**Name:** \_\_\_\_\_

**Klasse:** 8º F

**Datum:** 19. Januar 2016

**Nummer:** \_\_\_\_\_

**C. Beantworte die Fragen über André.**

1. In welcher Stadt treffen sich André und Johann?

\_\_\_\_\_.

2. Wo kann man diese bunten Häuser sehen?

\_\_\_\_\_.

3. Wie sehen die typischen Häuser in Costa Nova aus?

\_\_\_\_\_.

**Escola Secundária Aurélia de Sousa**

**Schuljahr 2015/2016**

**Fach:** Deutsch

**Klasse:** 8º F

**Referendarin:** Ana Vítor

**Datum:** 22. Januar 2016

**a. Lies den Text über Johannis Schlafzimmer.**

Ich wohne mit meinen Eltern und meiner Schwester in Süddeutschland. Wir wohnen in einem Einfamilienhaus. Das Haus ist alt und ziemlich groß. Wir haben einen Garten, wo ich gerne mit unserem Hund spiele.

Mein Schlafzimmer ist mein Lieblingsplatz zu Hause. Dort lerne ich, höre Musik oder ich bin einfach allein mit meinen Gedanken\*. Es ist nicht groß. Ich habe viele Poster an den Wänden, ein Bett, einen Schreibtisch mit einem Computer, einen Stuhl, einen Kleiderschrank und ein Sofa. Durch das Fenster scheint die Sonne.

Mein Schlafzimmer ist der Ort, wo ich mich am besten fühle\* aber meine Mutter sagt mir immer wieder, dass ich es aufräumen\* soll. Es sieht normalerweise ein bisschen chaotisch aus, aber dort kann ich immer alles finden...

**allein mit meinen Gedanken** – sozinho com os meus pensamentos  
**fühlen** – sentir  
**aufräumen** - arrumar

**b. Ergänze das Diagramm mit den Informationen im Text.**

*Johannis Schlafzimmer*



Anexo 21 - Diagrama *tiered* diferenciado no teste escrito de alemão



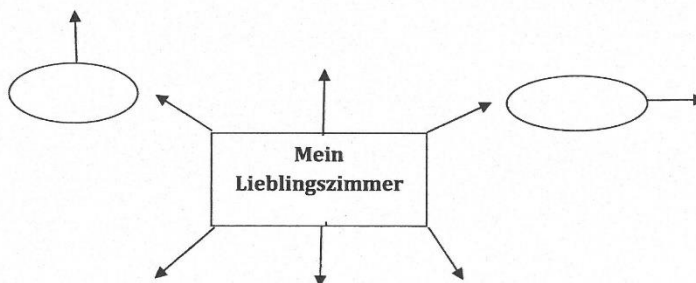
ESCOLA SECUNDÁRIA/3AURÉLIA DE SOUSA

8º Ano – 2015/2016

Teste Escrito de Alemão – janeiro de 2016

**III – Schriftliche Produktion**

**D. Was ist dein Lieblingszimmer zu Hause? Warum? Zeichne ein Diagramm über dein Lieblingszimmer und schreibe 4-6 Sätze darüber.**



---

---

---

---

---

---

---

---

Gute Arbeit! 😊

Anexo 22 - Exemplo do primeiro exercício *tiered* aplicado à turma de alemão



Escola Secundária Aurélia de Sousa	
Schuljahr 2015/2016	
Fach: Deutsch	Klasse: 8º F
Referendarin: Ana Vítor.	Datum: 19. Januar 2016
Name: _____	Nummer: _____

C.

D. Beantworte die Fragen über André.

1. In welcher Stadt treffen sich André und Johann?

André und Johann treffen in Aveiro

2. Wo kann man diese bunten Häuser sehen?

Die kann man sehen diese bunten Häuser in Costa Nova (Aveiro).

3. Wie sehen die typischen Häuser in Costa Nova aus?

Die typischen Häuser in Costa Nova ist hoch und auf Holz gebaut.



8º Ano – 2015/2016

### III – Schriftliche Produktion

```

graph TD
    A[Mein Lieblingszimmer] --> B(Möbel)
    A --> C(Raum)
    A --> D(Licht)
    A --> E(Temperatur)
    A --> F(Geräusche)
    A --> G(Gerüche)
    B --> B1(ein Bett)
    B --> B2(eine Kommode)
    B --> B3(ein Kleiderschrank)
    C --> C1(geräumig)
    D --> D1(eine Lampe)
    E --> E1(sehr warm)
    F --> F1(Lärm)
    F --> F2(Musik)
    G --> G1(seine Fenchel)
    G --> G2(Zitrus)
  
```

Mein Lieblingszimmer ist ~~das~~ mein Schlafzimmer. ~~Es ist~~ <sup>Es ist</sup> ~~klein~~ <sup>klein</sup> und bequem. <sup>ist</sup> Es hat ein Bett, einen Kleiderschrank und eine Kommode mit einer Fernseher. Ich habe viele Poster, einen PC, zwei Teppiche und eine Lampe. Ich lese, höre und höre Musik in meine Schlafzimmer.

125



Anexo 24 - Questionário de 1º ciclo (alemão)

Pergunta 1: *O que fazes enquanto esperas que outros colegas resolvam os exercícios na aula de alemão?*

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Aguardo sem fazer nada de especial	4	44	44
Revejo o que fiz e troco impressões com o colega de mesa	8	89	133
Corrijo ou completo os exercícios que resolvi antes	2	22	156
Realizo outra atividade (Qual?)		0	156
Total:	9		

Pergunta 2: *Como consideras o tempo de espera até que todos terminem as tarefas/exercícios?*

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
É positivo porque te permite organizar e pensar melhor no que estás a aprender.	6	67	67
É negativo porque te desmotiva e desconcentra.	3	33	100
Total:	9		

Pergunta 3: *Quais os benefícios dos exercícios extra ou de dificuldade acrescida?*

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Posso desenvolver a minha competência escrita.	7	78	78

Estou mais concentrado na sala de aula	1	11	89
Aprendo mais vocabulário.	5	56	144
Treino as estruturas gramaticais.	4	44	189
Outra:			
Total:	9		

Pergunta 4: *Achaste que os exercícios extra (maior número de perguntas de compreensão) eram...*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Fáceis		0	0
Nem fáceis, nem difíceis	7	78	78
Difíceis	2	22	100
Total:	9		

Pergunta 5: *Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (diagrama sem exemplos) eram...*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Fáceis	2	22	22
Nem fáceis, nem difíceis	4	44	67
Difíceis	3	33	100
Total:	9		

Pergunta 6: *Como te sentiste a realizar estas tarefas?*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Muito motivado	1	11	122
Motivado	7	78	111
Pouco motivado	1	11	33
Nada motivado		0	22
Total:	9		

Pergunta 7: *Qual das tarefas gostaste mais?*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
A que incluía exercícios extra	2	22	22
A tarefa com um grau de dificuldade acrescida	2	22	44
Ambas as tarefas	4	44	89
Nenhuma das anteriores	1	11	100
Total:	9		

Anexo 25 - Questionário de 1º ciclo (inglês) - continuação

Pergunta 8: *Em aulas futuras gostarias de fazer mais exercícios extra ou de dificuldade acrescida?*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Sim	8	100	100
Não	0	0	100
Qual?	Ambas	Exercício-extra	Grau de dificuldade acrescida
	4		3
Total:	8		

Pergunta 9: *Em aulas futuras gostarias de .....*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Trabalhar mais individualmente.	1	13	13
Realizar trabalho individual e depois partilhar esse trabalho com um colega.	4	50	63
Trabalhar em pares	3	38	100
Trabalhar em grupo	6	75	175
Total:	8		

Anexo 26 - Questionário de 1º ciclo (alemão) – continuação

Pergunta 8: *Em aulas futuras gostarias de fazer mais exercícios extra ou de dificuldade acrescida?*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Sim	9	100	100
Não	0	0	100
Qual?	Ambas	Exercício-extra	Grau de dificuldade acrescida

	3	3	2
Total:	9		

Pergunta 9: *Em aulas futuras gostarias de .....*

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Trabalhar mais individualmente.	1	11	11
Realizar trabalho individual e depois partilhar esse trabalho com um colega.	1	11	22
Trabalhar em pares	4	44	67
Trabalhar em grupo	4	44	111
Total:	9		

Anexo 27 - Primeira atividade *bias* diferenciada (inglês)

English  
Student-teacher: Ana Vítor  
Name

2015/2016  
28<sup>th</sup> April 2016

**A**

1. Read the dialogue.

- 1 **Sally:** Hi. **Might I bother you for a piece of information?**  
2 **Mark:** Of course. What would you like to know?  
3 **Sally:** I'm staying here at the hotel and they told me there is a museum here.  
4 **How may I get there?**  
5 **Mark:** It is pretty simple, actually! Across the bridge, you'll find the library.  
6 Once you there go straight ahead, when you've past the cinema you must turn  
7 left. The museum is next to the car park.  
8 **Sally:** Oh thanks so much. **You're a life saver.**

2. Match the **bold words** in the dialogue with these functions:

**Numbered line**

**Function**

.....

a asking for aid

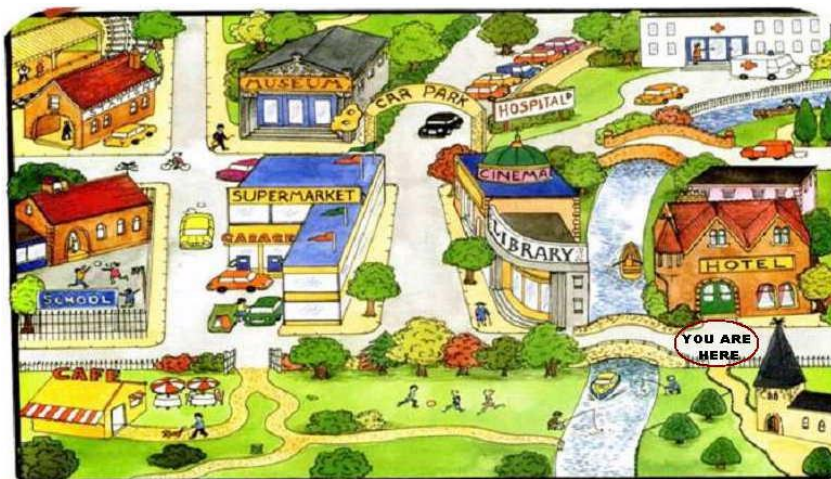
.....

b asking how

.....

c express gratitude

3. Draw on the map the directions Mark gives Sally.



Anexo 28 - Segunda atividade *bias* diferenciada (inglês)

English

Student-teacher: Ana Vítor

Name

2015/2016

28<sup>th</sup> April 2016

B



1. Read the text and complete it with the past simple.

Two months ago, I \_\_\_\_\_ (to visit) London. This \_\_\_\_\_ (to be) the city I always wanted to visit. I \_\_\_\_\_ (to think) the city was magical. \_\_\_\_\_ (there to be) a lot of things to see.

On the first day I \_\_\_\_\_ (to be) there, I \_\_\_\_\_ (to decide) to go for a walk alongside the River Thames. I \_\_\_\_\_ (to see) the City Hall from the Tower Bridge. When I \_\_\_\_\_ (to get) hungry, I \_\_\_\_\_ (to stop) to eat a snack. Later that day, I \_\_\_\_\_ (to walk) by the London Eye and saw the Tower of London as well.

On my second day there, I \_\_\_\_\_ (to want) to go to the Madame Tussauds Museum. \_\_\_\_\_ (there to be) more than 50 wax sculptures inside. Finally, I went to the Museum of Natural History. There they \_\_\_\_\_ (to have) dinosaur skeletons and cool experiments for the visitants to do.

I really \_\_\_\_\_ (to like) London and I wish to visit it again.

Anexo 29 - Terceira atividade *bias* diferenciada (inglês) – versão diferenciada e não-diferenciada

English  
Student-teacher: Ana Vítor  
Name: \_\_\_\_\_

2015/2016  
3<sup>rd</sup> May 2016

**A**

**1. Answer the questions related to Amy's text.**

a. What is Amy's favourite place in the city?

\_\_\_\_\_.

b. Why does Amy hang out with her friends?

\_\_\_\_\_.

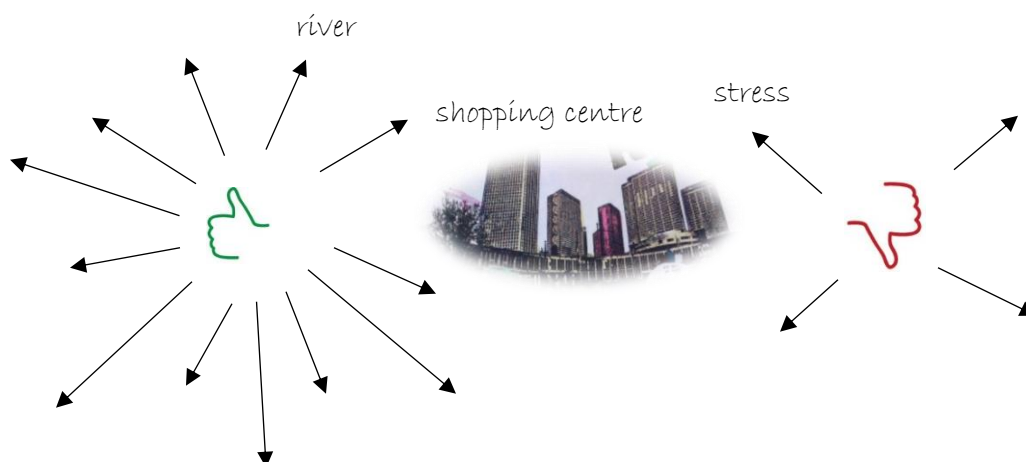
c. How does Amy go to school every morning?

\_\_\_\_\_.

d. What does Amy think people should use more often?

\_\_\_\_\_.

**2. Fill in the diagram with the positive and negative aspects of the city mentioned by Amy.**



**B**

**1. Read the answers and formulate the questions.**

a. \_\_\_\_\_?

Her favourite place in the city is the shopping centre.

b. \_\_\_\_\_?

Because they do a lot of interesting things.

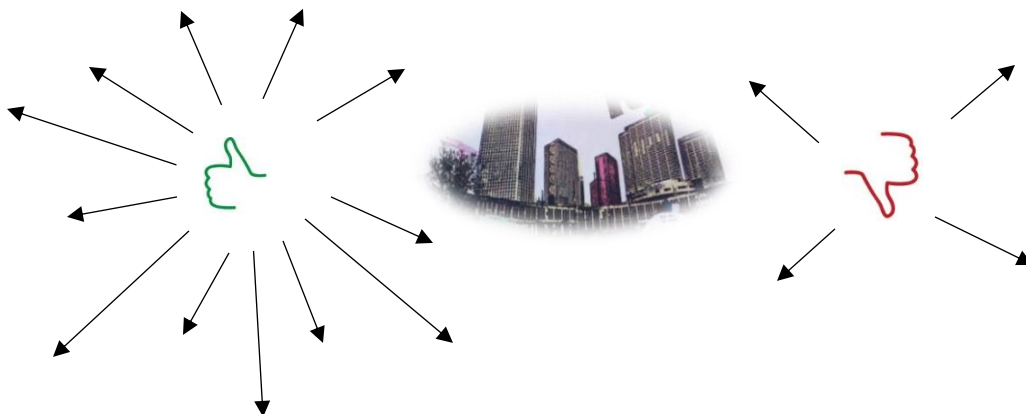
c. \_\_\_\_\_?

Amy goes to school every morning by bus.

d. \_\_\_\_\_?

Amy thinks people should use public transport more often.

**2. Fill in the diagram with the positive and negative aspects of the city mentioned by Amy.**





## Anexo 30 - Exemplo da primeira atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de inglês



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

English

2015/2016

Student-teacher: Ana Vitor

28<sup>th</sup> April 2016

Name \_\_\_\_\_

A

1. Read the dialogue.

- 1 **Sally**: Hi. **Might I bother you for a piece of information?**  
 2 **Mark**: Of course. What would you like to know?  
 3 **Sally**: I'm staying here at the hotel and they told me there is a museum here.  
 4 **How may I get there?**  
 5 **Mark**: It is pretty simple, actually! Across the bridge, you'll find the library.  
 6 Once you there go straight ahead, when you've past the cinema you must turn  
 7 left. The museum is next to the car park.  
 8 **Sally**: Oh thanks so much. **You're a life saver.**

2. Match the **bold words** in the dialogue with these functions:

Numbered line

Function

..... 1 ✓

a asking for aid

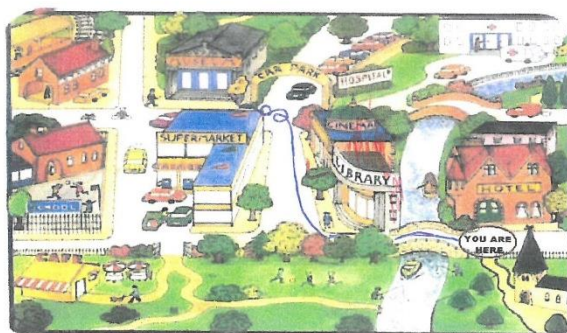
..... 4 ✓

b asking how

..... 8 ✓

c express gratitude

3. Draw on the map the directions Mark gives Sally.



## Anexo 31 - Exemplo da segunda atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de inglês



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

English

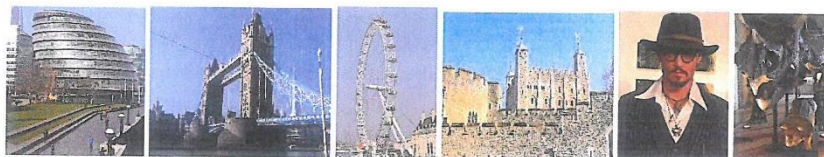
Student-teacher: Ana Vitor

Name: \_\_\_\_\_

2015/2016

29<sup>th</sup> April 2016

B



1. Read the text and complete it with the past simple.

11/14  
12/14

Two months ago, I visited ✓ (to visit) London. This was ✓ (to be) the city I always wanted to visit. I thought ✓ (to think) the city was magical. There were ✓ (there to be) a lot of things to see.

On the first day I was ✓ (to be) there, I decided ✓ (to decide) to go for a walk alongside the River Thames. I saw ✓ (to see) the City Hall from the Tower Bridge. When I got ✓ (to get) hungry, I stopped ✓ (to stop) to eat a snack. Later that day, I walked ✓ (to walk) by the London Eye and saw the Tower of London as well.

On my second day there, I wanted ✓ (to want) to go to the Madame Tussauds Museum. There were ✓ (there to be) more than 50 wax sculptures inside. Finally, I went to the Museum of Natural History. There they had ✓ (to have) dinosaur skeletons and cool experiments for the visitants to do.

I really liked ✓ (to like) London and I wish to visit it again.



Anexo 32 - Exemplo da terceira atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de inglês



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

English  
Student-teacher: Ana Vítor  
Name: \_\_\_\_\_

2015/2016  
3<sup>rd</sup> May 2016

**B**

**1. Read the answers and formulate the questions.**

- a. *What is Amy's her favourite place in the city?* ✓  
Her favourite place in the city is the shopping centre.
- b. *Why does Amy hang out with her friends?* ✓  
Because they do a lot of interesting things.
- c. *How does Amy go to school every morning?* ✓  
Amy goes to school every morning by bus.
- d. *What does Amy think about frequency of people use public transports?* ✓  
Amy thinks people should use public transport more often.

**2. Fill in the diagram with the positive and negative aspects of the city mentioned by Amy.**



Anexo 33 - Questionário de final de 2º ciclo (inglês)

Pergunta 1: *Achaste que o exercício-extra (maior número de espaços para preencher com o past simple) era...*

	Frequência	Percentagem
Fácil	6	75%
Nem fácil, nem difícil	2	25%
Difícil	0	0%
Total	8	100%

Pergunta 2: *Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (elaboração de perguntas e exercício de identificação de informação) eram...*

	Frequência	Percentagem
Fácil	4	50%
Nem fácil, nem difícil	4	50%
Difícil	0	0%
Total	8	100%

Pergunta 3: *Qual das tarefas gostaste mais?*

	Frequência	Percentagem
A que incluía exercícios extra	1	13%
A tarefa com um grau de dificuldade acrescida	5	63%
Ambas as tarefas	2	25%
Nenhuma das anteriores	0	0%
Total	8	100%

Pergunta 4: *Como te sentiste a realizar estas tarefas?*

	Frequência	Percentagem
Muito motivado	0	0%
Motivado	8	100%
Pouco motivado	0	0%
Nada motivado	0	0%
Total	8	100%

Pergunta 5: *Gostaste de ter feito a correção dos exercícios a pares?*

	Frequência	Porcentagem
Sim	8	100%
Não	0	0%
Total	8	100%

Pergunta 6: *Considerando a opção que assinalaste em cima, justifica a tua resposta.*

	Frequência	Porcentagem
Achei interessante assumir o papel do professor	6	75%
Pude ver onde cometi erros ao corrigir o trabalho	3	38%
Pude ver que em alguns casos havia mais do que uma possibilidade de resposta	0	0%
Algumas das respostas estavam na versão do meu colega	3	38%
Outra	1	13%
Total	8	100%

Pergunta 7: *Gostarias de realizar este tipo de tarefas em aulas futuras?*

	Frequência	Porcentagem
Sim	8	100%
Não	0	0%
Total	8	100%

Pergunta 8: *Achaste que os exercícios dados te ajudaram a praticar e melhorar os teus conhecimentos da língua inglesa?*

	Frequência	Porcentagem
Sim	8	100%
Não	0	0%
Total	8	100%

Pergunta 9: *Justifica a tua resposta.*

	Frequência	Porcentagem
Estive mais concentrado na sala de aula	3	38%
Conseguir realizar todas as tarefas	2	25%
Aprendi a trabalhar melhor com textos	4	50%
Desenvolvi competências de trabalho colaborativo	4	50%
Outra	1	13%
Total	8	100%

**Schuljahr 2015/2016**

**Fach:** Deutsch

**Referendarin:** Ana Vítor

**Name:** \_\_\_\_\_

**Klasse:** 8° F

**Datum:** 10. Mai 2016

**Nummer** \_\_\_\_\_

**A**

**a. Lies den Text nochmal und verbinde die Zeilennummern mit den entsprechenden Informationen.**

**Informationen im Text**

**Zeilennummer**

1. Wohin?

.....

2. Womit?

.....

3. Was haben sie besucht?

.....

**b. Beantworte die Fragen zum Dialog.**

1. Wohin ist André mit seinen Eltern gefahren?

\_\_\_\_\_.

2. Wie lange haben sie die Reise geplant?

\_\_\_\_\_.

Was hat André in München besucht?

\_\_\_\_\_.

**Schuljahr 2015/2016**

**Fach:** Deutsch

**Referendarin:** Ana Vítor

**Name:** \_\_\_\_\_

**Klasse:** 8° F

**Datum:** 10. Mai 2016

**Nummer** \_\_\_\_\_

**B**

**a. Lies den Text nochmal und verbinde die Zeilennummern mit den entsprechenden Informationen.**

**Informationen im Text**

**Zeilennummer**

- |                       |       |
|-----------------------|-------|
| 1. Reiseziel          | ..... |
| 2. Verkehrsmittel     | ..... |
| 3. Sehenswürdigkeiten | ..... |

**b. Stelle die Fragen zum Dialog.**

1. \_\_\_\_\_?

André ist mit seinen Eltern nach München gefahren.

2. \_\_\_\_\_?

Sie haben die Reise schon lange geplant.

3. \_\_\_\_\_?

André hat die Allianz-Arena, der Olympiaturm, das Deutsche Museum, der Tierpark Hellabrunn und auch das Schloss Neuschwanstein in München besucht.

**Schuljahr 2015/2016**

**Fach:** Deutsch

**Referendarin:** Ana Vítor

**Name:** \_\_\_\_\_

**Klasse:** 8° F

**Datum:** 13. Mai 2016

**Nummer** \_\_\_\_\_

**B**



**a. Lies den Dialog und füll die Lücken mit den Verben im Perfekt aus. Vergiss das Hilfsverb nicht!**

1 **André:** Guten Morgen, Johann! Wie geht's?

2 **Johann:** Hallo! Mir geht's gut, danke. Und dir?

3 **André:** Auch gut, danke!

4. **Johann:** In letzter Zeit \_\_\_\_\_ ich dich nicht \_\_\_\_\_ (sehen)...

5 **André:** Stimmt, ich \_\_\_\_\_ mit meinen Eltern eine Reise \_\_\_\_\_ (machen).

6. Schon lange \_\_\_\_\_ wir diese Reise \_\_\_\_\_ (planen).

7 **Johann:** Super! Wohin ...?

8 **André:** Wir \_\_\_\_\_ nach München \_\_\_\_\_ (fahren) und \_\_\_\_\_ dort für eine Woche

9. \_\_\_\_\_ (bleiben).

10 **Johann:** Womit \_\_\_\_\_ du \_\_\_\_\_ (fahren)?

11 **André:** Ich \_\_\_\_\_ nach München \_\_\_\_\_ (fliegen).

12 Aber erstens \_\_\_\_\_ wir mit der U-Bahn zu dem Flughafen in Porto \_\_\_\_\_ (fahren).

13 **Johann:** Was \_\_\_\_\_ du in München \_\_\_\_\_ (besuchen)?

14 **André:** Wirklich Vieles, weil München viele Sehenswürdigkeiten hat. Wir \_\_\_\_\_ die

15. Allianz-Arena, den Olympiaturm, das Deutsche Museum, der Tierpark Hellabrunn und auch

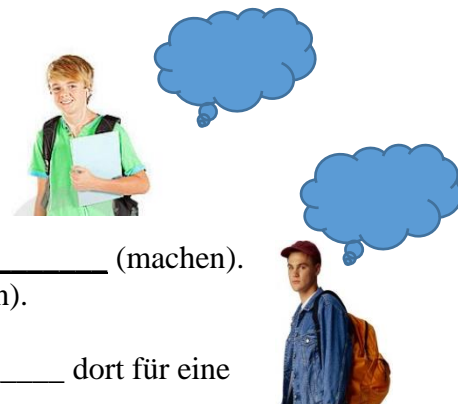
16. das Schloss Neuschwanstein. \_\_\_\_\_ (besuchen).

17 **Johann:** Mensch, du \_\_\_\_\_ das Märchenschloss Neuschwanstein \_\_\_\_\_

18. (besuchen)...Das ist super!

19 **André:** Ja, es war toll. Hör mal, ich bin verspätet! Ich muss gehen. Tschüss, Johann!

20 **Johann:** Bis bald!





Anexo 36 - Exemplo da primeira e segunda atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de alemão



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

Schuljahr 2015/2016

Fach: Deutsch

Referendarin: Ana Vítor

Name: \_\_\_\_\_

Klasse: 8º F

Datum: 10. Mai 2016

Nummer: \_\_\_\_\_

B

a. Lies den Text nochmal und verbinde die Zeilennummern mit den entsprechenden Informationen.

Informationen im Text

1. Reiseziel
2. Verkehrsmittel
3. Sehenswürdigkeiten

Zeilennummer

8 ✓  
10-11 ✓  
13-15 ✓

b. Stelle die Fragen zum Dialog.

1. Wohin ist André mit seinem Eltern? gefahren ✓  
André ist mit seinen Eltern nach München gefahren.

2. Wie lange haben sie die Reise geplant ✓  
Sie haben die Reise schon lange geplant.

3. Was hat André in München besucht ✓  
André hat die Allianz-Arena, der Olympiaturm, das Deutsche Museum, der Tierpark Hellabrunn und auch das Schloss Neuschwanstein in München besucht.



Anexo 37 - Exemplo da terceira atividade *bias* diferenciada aplicada à turma de alemão



ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

Schuljahr 2015/2016

Fach: Deutsch

Referendarin: Ana Vítor

Name: \_\_\_\_\_

Klasse: 8º F

Datum: 13. Mai 2016

Nummer \_\_\_\_\_

B



a. Lies den Dialog und füll die Lücken mit den Verben im Perfekt aus.  
Vergiss das Hilfsverb nicht!

19/22

- 1 André: Guten Morgen, Johann! Wie geht's?
- 2 Johann: Hallo! Mir geht's gut, danke. Und dir?
- 3 André: Auch gut, danke!
- 4 Johann: In letzter Zeit habe ich dich nicht gesehen (sehen)...
- 5 André: Stimmt, ich habe mit meinen Eltern eine Reise gemacht (machen).
- 6 Schon lange haben wir diese Reise geplant (planen).
- 7 Johann: Super! Wohin ...?
- 8 André: Wir sind nach München gefahren (fahren) und sind dort für eine Woche geblieben (bleiben).
- 9 geblieben (bleiben).
- 10 Johann: Womit sind du gefahren (fahren)?
- 11 André: Ich bin nach München gefliegen (fliegen).
- 12 Aber erstens sind wir mit der U-Bahn zu dem Flughafen in Porto gefahren (fahren).
- 13 Johann: Was bist du in München besucht (besuchen)? haben
- 14 André: Wirklich Vieles, weil München viele Sehenswürdigkeiten hat. Wir sind die
- 15 Allianz-Arena, den Olympiaturm, das Deutsche Museum, der Tierpark Hellabrunn und auch
16. das Schloss Neuschwanstein. besucht (besuchen).
- 17 Johann: Mensch, du bist das Märchenschloss Neuschwanstein besucht hast
18. (besuchen)...Das ist super!
- 19 André: Ja, es war toll. Hör mal, ich bin verspätet! Ich muss gehen. Tschüss, Johann!
- 20 Johann: Bis bald!



Anexo 38 - Questionário de final de 2º ciclo (alemão)

Pergunta 1: *Achaste que o exercício-extra (maior número de espaços para preencher com o Perfekt) era...*

	Frequência	Percentagem
Fácil	4	44%
Nem fácil, nem difícil	5	56%
Difícil	0	0%
Total	9	100%

Pergunta 2: *Achaste que os exercícios de dificuldade acrescida (exercício de identificação de informação e elaboração de perguntas) eram...*

	Frequência	Percentagem
Fácil	2	22%
Nem fácil, nem difícil	6	67%
Difícil	1	11%
Total	9	100%

Pergunta 3: *Qual das tarefas gostaste mais?*

	Frequência	Percentagem
A que incluía exercícios extra	4	44%
A tarefa com um grau de dificuldade acrescida	0	0%
Ambas as tarefas	5	56%
Nenhuma das anteriores	0	0%
Total	9	100%

Pergunta 4: *Como te sentiste a realizar estas tarefas?*

	Frequência	Percentagem
Muito motivado	6	67%
Motivado	6	67%
Pouco motivado	0	0%
Nada motivado	0	0%
Total	9	100%

Pergunta 5: *Gostaste de ter feito a correção dos exercícios a pares?*

	Frequência	Percentagem
Sim	9	100%
Não	0	0%
Total	9	100%

Pergunta 6: *Considerando a opção que assinalaste em cima, justifica a tua resposta.*

	Frequência	Percentagem
Achei interessante assumir o papel do professor	3	33%
Pude ver onde cometi erros ao corrigir o trabalho	6	67%
Pude ver que em alguns casos havia mais do que uma possibilidade de resposta	1	11%
Algumas das respostas estavam na versão do meu colega	1	11%
Outra	0	0%
Total	9	100%

Pergunta 7: *Gostarias de realizar este tipo de tarefas em aulas futuras?*

	Frequência	Percentagem
Sim	9	100%
Não	0	0%
Total	9	100%

Pergunta 8: *Achaste que os exercícios te ajudaram a praticar e melhorar os teus conhecimentos da língua alemã?*

	Frequência	Percentagem
Sim	9	100%
Não	0	0%
Total	9	100%

Pergunta 9: *Justifica a tua resposta.*

	Frequência	Percentagem
Estive mais concentrado na sala de aula	4	44%
Conseguir realizar todas as tarefas	3	33%
Aprendi a trabalhar melhor com textos	3	33%
Desenvolvi competências de trabalho colaborativo	9	100%
Outra	0	0%
Total	9	100%

